

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

Avaliação do desempenho docente:

As lógicas profissionais na voz crítica dos professores

Margarida Maria Roque Garcia

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO**

Área de especialização em Administração e Organização Educacional

Professoras Orientadoras:

Professora Doutora Maria de Fátima Chorão Cavaleiro Sanches

Professora Doutora Maria Benedita de Lemos Portugal e Melo

2011

Ao Edgar,
companheiro incondicional
desta e de tantas outras aventuras;

Ao André e ao Guilherme,
filhos queridos,
que põem mais cor no meu mundo;

Aos meus pais,
por apoiarem sempre a minha sede de saber;

À Professora Fátima,
por partilhar comigo a sua sabedoria.

RESUMO

Integrado num ciclo de políticas centralmente impulsionadas, o processo de implementação do modelo de avaliação do desempenho docente, instituído pelo Decreto-Lei 15/2007 e estruturado através do Decreto Regulamentar 2/2008, gerou conflitualidade e deu origem a um inédito movimento profissional de contestação pública dos professores. Perspectiva-se a avaliação do desempenho docente enquanto nível sistémico da política educativa decorrente da emergência de novos modos de regulação no sistema educativo, enquadrados na reforma do papel do Estado. Parte-se do pressuposto segundo o qual estas mudanças, de raiz neoliberal, têm implicações na profissionalidade docente, seja pela reconfiguração que induzem na matriz identitária dos professores, seja pela alteração das lógicas de micro poder nas escolas. O processo de avaliação profissional é, assim, focado numa óptica política, com particular incidência nas dinâmicas micropolíticas decorrentes da divergência entre os interesses profissionais dos docentes e os objectivos da governação central.

Neste estudo, analisaram-se 313 textos de professores, publicados na blogosfera portuguesa, no ano de 2008. Recorreu-se à análise do discurso, procurando compreender os seus posicionamentos e interpretar os argumentos diferenciais presentes no discurso de contestação. Deste modo, foi possível iluminar lógicas profissionais, estruturadas em função de três dimensões: (a) perspectivas sobre os fundamentos do modelo de avaliação; (b) lógicas de legitimação da contestação ao modelo de avaliação; e (c) lógicas de resistência à implementação do modelo de avaliação nas escolas.

A análise interpretativa dos resultados sugere alterações ao modelo de avaliação estudado em relação a: (a) periodicidade da avaliação; (b) intervenientes; (c) finalidades; (d) modalidades; e (e) estratégia de implementação. Futuras investigações emergem das conclusões deste estudo: quer incidindo sobre as vivências individuais do processo avaliativo e seus efeitos na motivação e no desenvolvimento profissional dos professores; quer focando as estratégias de regulação autónoma de cada agrupamento de escolas e suas consequências na mudança pretendida.

Palavras-chave: políticas educativas, profissão docente, avaliação de professores; desenvolvimento profissional, análise do discurso.

ABSTRACT

Integrated in the context of a broad cycle of central policies in education, the implementation of the teachers evaluation model, instituted by Decree-Law 15/2007 and structured in the Regulation Decree 2/2008, gave rise to an ever heard of professional contestation movement by teachers all over the country. While understood in the framework of neo-liberal transformations concerning the new roles of State, and as a systemic level of the education policies, the present study focuses on the evaluation of performance and its implications in the teachers' professionalism, not only in terms of the reconfiguration they induce in the professional identity matrix of the teacher but also in the micro-logics of power emerging inside the schools. The process of professional evaluation is, thus, conceptualized according a political perspective, with particular incidence on the micro-political dynamics and logics of action arising from the mutual influence between the divergent teachers' professional interests and the government directives.

In this study, 313 texts from teachers, published in the Portuguese blogosphere, in the year of 2008, were analysed. The discourse analysis attempted to describe, understand, and interpret the differential arguments presented by different groups of teachers. The results illuminate the complexity of the professional logics, which were structured through three main dimensions: (a) perspectives about the theoretical foundation of the evaluation model; (b) differential logics subjacent to the professional arguments while legitimating the teachers' contestation movement; and (c) multiple forms of resistance to the implementation of the model of evaluation in schools.

The interpretative analysis of results suggests some alterations to the model of evaluation studied, in relation to the following dimensions: (a) evaluation periodicity; (b) intervening parties; (c) aims and objectives; (d) modalities; and (e) global strategy of implementation. Future research is suggested regarding two aspects: the incidence of the evaluation process both on the individual experiences and the teachers' professional motivation and development; and the nature of the autonomic strategies of regulation developed by the school groups' professional logics of action and its consequences for the intended change.

Key words: education policies; teaching profession, teacher evaluation; professional development, discourse analysis.

AGRADECIMENTOS

Ao Edgar, que sempre me apoiou neste projecto, como na vida, por ter prescindido generosamente de tantos momentos e ter suprido as necessidades da vida familiar, proporcionando-me as melhores condições que uma mãe pode ter para o estudo.

Aos meus filhos, que foram ambos fantásticos, quando mantinham o sossego e ajudavam o pai, porque a mãe precisava de trabalhar. Ao André, pela paciência que sempre teve para as andanças científicas da mãe. Ao Guilherme por ter sido um óptimo “mordomo”, quando levava mimos enquanto a mãe trabalhava na secretária.

Aos meus pais, que, longe, sempre estão perto no pensamento e no apoio absoluto a esta minha aventura no conhecimento.

À Professora Maria de Fátima Chorão Sanches, pelo seu carinho e constante motivação. As suas sábias palavras foram sempre uma fonte de crescimento e as suas críticas certeiras revelaram-se amiúde o degrau fundamental para o passo seguinte.

À Professora Benedita Portugal e Melo, por ter apoiado desde o início este projecto, acreditando nas minhas capacidades.

Ao Ministério da Educação, por me ter proporcionado as condições de trabalho para a concretização deste projecto, com a atribuição de Equiparação a Bolseira no ano lectivo de 2010/2011.

A todos os meus amigos e amigas, que sempre me estimularam a dar o meu melhor a este projecto, com palavras de ânimo e incentivo. À Manuela, pelos momentos de partilha e solidariedade.

A todos os bloguistas que dinamizam (ou dinamizaram, em 2008) a blogosfera educativa portuguesa. A sua participação cívica nessa “esfera pública de acção” permitiu a divulgação da “voz” dos professores, num movimento socioprofissional sem precedentes, que inspirou esta investigação e lhe proporcionou a matéria-prima.

A todos os Professores do Ensino Básico e Secundário que, no ano de 2008, ousaram expressar publicamente a sua opinião sobre o processo de implementação do “novo” modelo de avaliação do desempenho docente, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

A todos, o meu sincero agradecimento.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS	xvi
ÍNDICE DE FIGURAS	xvii

I. INTRODUÇÃO

Contextualização do estudo	1
O reforço da avaliação nas políticas educativas	2
Profissão docente: Factores de reconfiguração identitária	5
A avaliação dos professores em Portugal	8
Avaliar os professores: Porquê? Como? Para quê?	9
A avaliação do desempenho docente segundo o “novo” modelo	11
O contexto de implementação do “novo” modelo de avaliação	17
Problema de investigação	26
Questões específicas de investigação	31
Objectivos do estudo	31
Relevância do estudo	32
Organização do estudo	33

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Contexto neoliberal e mudanças no papel regulador do Estado	35
O reforço da regulação transnacional	38
Emergência do Estado Avaliador	42
A (re)centralização do controlo estatal no sistema educativo	44
Concepção <i>central</i> , implementação <i>local</i>	48
Tipos de regulação no sistema escolar	50
Novos modos de regulação	53
O papel da micro-regulação local	56
O Estado Avaliador e a dominância da prestação de contas	61
A competição e as desigualdades	64
Ênfase na responsabilização individual	66

Individualismo e colaboração colegial em risco	69
O primado da quantificação	72
O discurso da qualidade	78
Complexificação e <i>intensificação</i> do trabalho docente	80
Os professores e o imperativo da <i>performatividade</i>	84
Reconfiguração identitária do professor	86
A avaliação dos professores: Factores de complexidade	90
A avaliação dos professores: Lógicas de acção micropolítica	94
Lógicas de acção discursiva dos professores	98

III. METODOLOGIA

Pressupostos metodológicos	101
Processo de recolha dos dados	104
Escolha das fontes	104
Os blogues como fonte de dados	106
A blogosfera sobre Educação em Portugal	109
Construindo o <i>corpus</i> textual	111
Critérios de selecção dos dados	113
A organização dos dados	115
Análise do discurso	119
Análise de conteúdo	121
Apresentação dos dados	124

IV. RESULTADOS

Perspectivas sobre os fundamentos do Modelo de Avaliação	128
Princípios da avaliação profissional	129
Justiça	130
Igualdade	130
Confiança	131
Transparência	132
Finalidades da avaliação do desempenho	132
Desenvolvimento profissional	133

Melhoria da qualidade do ensino	133
Controlo do sistema	134
CrITÉrios de avaliaÇão	135
Objecção � subjectividade dos cr�terios	136
Limites da perspectiva quantificadora	137
Razões da ilegitimidade dos cr�terios de avaliação	139
Desadequação dos cr�terios de avaliação � realidade escolar	141
Avaliação <i>inter pares</i>	144
Degradação das interacções profissionais e pessoais	145
Credibilidade do processo de selecção dos avaliadores	148
Lógicas de legitimação da contestação ao modelo de avaliação	151
Salvaguarda do Estatuto profissional	152
Degradação das condições laborais	153
Avaliação do desempenho e intensificação	154
Desmotivação e desgaste profissional	155
Quebra de expectativas profissionais	156
Perspectiva funcionalista da profissão	157
Visão social da profissão docente	158
Excesso de formalismo	159
Desocultação de paradoxos gerencialistas	162
Paradoxo da eficiência	163
Paradoxo da qualidade	164
Paradoxo do mérito	166
Conflito de interesses e desigualdades	167
Valorização do conhecimento da realidade escolar	170
Participação dos professores	171
Conhecimento do contexto e decisões de escola	172
Exigência de avaliação formativa	172
Omissão do carácter colectivo do trabalho docente	174
Complexidade social do trabalho docente	175
Reacção � reconfiguração da Imagem de Professor	177
Colaboração forçada na implementação	
do processo de avaliação	178
Reforço do controlo sobre a profissão	180

Quebra do contrato de confiança	182
Incremento do individualismo competitivo	184
Defesa da qualidade da Escola Pública	185
Perturbação do clima de escola	186
Prejuízo da qualidade do ensino	189
Riscos de artificialismo	189
Pressão para o sucesso estatístico	190
Quebra do compromisso educativo	192
Lógicas de resistência à implementação do modelo	
de avaliação nas escolas	194
Dilação da tomada de decisão	195
Indefinições do contexto normativo	196
Ausência de experimentação prévia	200
Necessidade de recursos adicionais	201
Necessidade de tempo para a organização da escola	202
Necessidade de tempo para os professores-avaliadores	204
Necessidade de tempo para os professores avaliados	205
Necessidade de formação específica dos avaliadores	206
Insuficiências na qualificação dos avaliadores	207
Ineficácia da formação prestada pelo ME	208
Contestação pública	210
Denúncia da inexequibilidade do modelo	211
Refutação de acusações públicas	212
Recusa da instrumentalização política do professor	215
Síntese comparativa entre resultados	217

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perspectivas sobre os fundamentos do modelo de avaliação	224
Subjectividade e injustiça nos critérios de avaliação	225
Lógica de desconfiança em relação à avaliação <i>inter pares</i>	227
Inobservância de princípios da avaliação profissional	229
Desequilíbrio entre os propósitos da avaliação	231
Legitimação da contestação ao modelo de avaliação	232

Vivência antinômica da profissão	235
Lógicas antinômicas no campo educativo	238
Mudanças organizacionais: Lógicas de resistência à implementação do modelo de avaliação nas escolas	240
Défice de tempo	241
Défice do contexto normativo	242
Défice de credibilidade dos avaliadores	243
Défice de negociação	244
Confronto entre lógicas profissionais e de regulação	245
Sugestões para uma reconfiguração da avaliação docente	250
Contributos e Limitações do Estudo	253
Limitações de carácter substantivo	254
Limitações de carácter metodológico	256
Sugestões para Investigação Futura	257
 APÊNDICES	
Apêndice A – Documentos oficiais	263
Apêndice B – Listagem dos blogues-fonte do grupo <i>Prof</i> (por ordem alfabética)	271
Apêndice C – Listagem dos textos do grupo <i>Prof</i>	273
Apêndice D – Listagem dos textos do sub-grupo <i>Esc-av</i>	277
Apêndice E – Listagem dos textos do sub-grupo <i>Esc-OG</i>	279
Apêndice F – Listagem dos textos do sub-grupo <i>Esc-i</i>	283
Apêndice G – Listagem dos textos do sub-grupo <i>Esc-e</i>	289
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
	295

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 3.1	<i>Esquema de Codificação do Corpus Textual</i>	118
Quadro 4.1	<i>Resultados Referentes aos Princípios da Avaliação Profissional</i>	129
Quadro 4.2	<i>Resultados Referentes às Finalidades da Avaliação do Desempenho</i>	133
Quadro 4.3	<i>Resultados Referentes aos Critérios de Avaliação</i>	135
Quadro 4.4	<i>Resultados Referentes à Avaliação Inter Pares</i>	145
Quadro 4.5	<i>Resultados Referentes à Salvaguarda do Estatuto Profissional</i>	152
Quadro 4.6	<i>Resultados Referentes à Desocultação de Paradoxos Gerencialistas</i>	163
Quadro 4.7	<i>Resultados Referentes à Valorização do Conhecimento da Realidade Escolar</i>	170
Quadro 4.8	<i>Resultados Referentes à Reacção à Reconfiguração da Imagem de Professor</i>	178
Quadro 4.9	<i>Resultados Referentes à Defesa da Qualidade da Escola Pública</i>	186
Quadro 4.10	<i>Resultados Referentes à Dilação da Tomada de Decisão</i>	195
Quadro 4.11	<i>Resultados Referentes à Necessidade de Recursos Adicionais</i>	201
Quadro 4.12	<i>Resultados Referentes à Necessidade de Formação Específica dos Avaliadores</i>	207
Quadro 4.13	<i>Resultados Referentes à Contestação Pública</i>	210
Quadro 4.14	<i>Resultados Integrados por Temas e Categorias</i>	219

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.1</i>	Enquadramento da avaliação do desempenho docente	2
<i>Figura 2.1</i>	Mudanças sistémicas e avaliação do desempenho docente ...	43
<i>Figura 2.2</i>	Avaliação dos professores: Níveis de interacção micropolítica	95
<i>Figura 3.1</i>	Mapa de distribuição geográfica das escolas representadas no grupo <i>Esc</i>	116
<i>Figura 3.2</i>	Exemplo da construção de uma categoria	122
<i>Figura 3.3</i>	Exemplo de rede de categorias e sub-categorias	123
<i>Figura 4.1</i>	Resultados globais por tema	218
<i>Figura 5.1</i>	Frequências relativas às <i>Perspectivas sobre os fundamentos do modelo de avaliação</i>	225
<i>Figura 5.2</i>	Frequências relativas às <i>Lógicas de legitimação da contestação ao modelo de avaliação</i>	232
<i>Figura 5.3</i>	Antinomias referentes à visão da profissão docente	236
<i>Figura 5.4</i>	Lógicas antinómicas em presença no campo educativo e profissional	239
<i>Figura 5.5</i>	Frequências relativas às <i>Lógicas de resistência à implementação do modelo de avaliação nas escolas</i>	241
<i>Figura 5.6</i>	Lógicas em confronto nas políticas de avaliação do desempenho docente	246
<i>Figura 5.7</i>	Lógicas antinómicas no campo da profissionalidade docente	247

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Inserindo-se na área das políticas educativas, este trabalho parte do pressuposto geral segundo o qual as decisões políticas repercutem de modo diferenciado na vida das escolas em função das expectativas dos actores e das condições locais em que se realiza a acção educativa dos professores. Neste sentido, a análise dos contextos e discursos associados à implementação de um novo modelo de avaliação do desempenho docente, instituído pela revisão do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei 15/2007) e regulamentado pelo Decreto Regulamentar 2/2008, constitui o objecto central desta investigação.

Neste capítulo, procede-se inicialmente à contextualização da investigação, enquadrando-a na confluência de três áreas temáticas: as políticas educativas e o seu reflexo na natureza da profissão docente e na avaliação profissional. Analisa-se o regime jurídico que enforma o modelo de avaliação do desempenho docente, em estudo, e formulam-se questões gerais problematizadoras do seu contexto de implementação. Delimita-se, então, o problema de investigação, enunciando questões mais específicas que se relacionam de perto com os objectivos delineados. Considera-se ainda a relevância deste estudo para a compreensão dos impactos das políticas educativas nas organizações escolares e, particularmente, na profissionalidade docente, pretendendo-se contribuir para uma possível melhoria dos processos de avaliação do desempenho que possa ser consequente com o desenvolvimento profissional dos professores e da escola.

Contextualização do estudo

A implementação de um novo modelo de avaliação do desempenho docente no sistema educativo português é perspectivada, neste estudo, como uma política integrada num processo mais vasto de reconfiguração da governação do Estado, regida por lógicas de eficiência na gestão dos recursos da educação. Assim, como se apresenta na *figura*

1.1, focar-se-á esta política de avaliação docente enquanto ponto de confluência das questões que emergem dos estudos sobre políticas educativas, da investigação sobre a profissão docente e dos contributos teóricos da avaliação profissional.



Figura 1.1 Enquadramento da avaliação do desempenho docente.

Com efeito, na concepção de um modelo de avaliação do desempenho docente, e na sua implementação, entrecruzam-se as finalidades que estruturam as políticas educativas, as concepções subjacentes sobre o ensino e a docência e os aspectos técnicos e éticos do processo avaliativo. Por exemplo, os critérios de avaliação e a definição de “bom professor” expressa nos padrões de desempenho profissional, tal como foram oficialmente definidos, reflectem concepções de ensino próprias e moldam, assim, a acção dos professores, determinando as suas expectativas e influenciando a sua identidade profissional. Porém, quando não se verifica sintonia entre os valores ideológicos presentes nestes três campos, podem verificar-se disfunções com impacto sistémico ao nível mais global do sistema educativo.

O reforço da avaliação nas políticas educativas

As decisões das políticas educativas decorrem da convergência entre as perspectivas e finalidades preconizadas pelos diversos actores que exercem o poder político e a própria natureza do papel socialmente atribuído ao Estado, tal como tem evoluído ao longo das últimas décadas. Já no século XX, no rescaldo da II Guerra

Mundial, ao Estado incumbia apoiar a acumulação de capital, garantir a satisfação das crescentes expectativas de protecção social e assumir a organização e manutenção dos sistemas de saúde e educação, vistos então como direitos inalienáveis de cidadania – foi o tempo do *Estado-providência*. Durante algumas décadas, a compatibilização entre capitalismo e democracia levou a um alargamento progressivo da intervenção do Estado. Os efeitos da crise petrolífera nos anos 70, a abertura dos mercados internacionais, a baixa de natalidade, vieram mostrar que o *Estado providência* tinha limites. Perante os sinais de falência da intervenção do *Estado social*, as dinâmicas inspiradas na ideologia neo-liberal assumem preponderância (A. Afonso, 1998), privilegiando as lógicas de mercado e aprofundando drasticamente as desigualdades entre ricos e pobres. Perdendo legitimidade face à sua ineficiência para evitar problemas como crises económicas ou desemprego, o Estado enfrenta então sucessivas crises financeiras, que potenciam a baixa dos níveis de investimento nas suas funções sociais.

Apoiadas em ideologias neoliberais e neoconservadoras, que revalorizam as potencialidades do mercado, surgem novas estratégias políticas e económicas que reformulam as relações do Estado com o sector privado (Bonal, 2003; Lynch, 2006), atenuando as fronteiras entre eles, e adoptando novos modelos de gestão pública, com novas configurações flexíveis, centrados na busca da eficácia e da eficiência (Ball, 2004). O *Estado regulador* (Barroso, 2003) torna-se, então, mais limitado nas suas funções, mas mais forte e selectivo nas áreas de intervenção; apela à autonomia e à livre iniciativa do mercado, mas desenvolve mecanismos mais centralizadores de regulação, controlo e prestação de contas (Torres Santomé, 2004); associa mecanismos de desconcentração e de descentralização, mas incrementa práticas avaliativas do funcionamento dos sistemas de serviço público (L. Lima & A. Afonso, 2002). Perante a emergência do *Estado avaliador*, privilegia-se a vertente da produtividade, através de mecanismos de avaliação de resultados e/ou produtos, observáveis e mensuráveis, em detrimento da avaliação de processos (Ball, 2004), independentemente da natureza e fins específicos das organizações ou instituições públicas consideradas.

A entrada de Portugal na União Europeia acrescentou uma dimensão supranacional às políticas educativas (Antunes, 2008; Teodoro, 2001). A regulação transnacional, na perspectiva de Barroso (2005), “resulta da existência de estruturas supranacionais que, mesmo não assumindo formalmente um poder de decisão em matéria educativa, controlam e coordenam, através das regras e dos sistemas de financiamento, a execução das políticas nesse domínio” (p. 68). Além disso, a

importância crescente, no quadro da globalização, de agências internacionais, como a UNESCO ou a OCDE, gerou um certo “isomorfismo educacional” (A. Afonso, 2001c), na busca política de soluções rápidas e já testadas. Neste contexto, à internacionalização das políticas educativas correspondeu a transferência de conceitos, de políticas, ou de medidas que são postas em prática, através de um efeito de contaminação (Barroso, 2003). O fenómeno de europeização das políticas educativas e da formação profissional, como nota Antunes (2005a, 2006), é questionável na forma como são “forjados consensos”, mas também como são impostas tendências, legitimadas por peritos técnico-científicos, situação que coloca em causa os fóruns políticos de decisão democraticamente eleitos.

A nível nacional, a co-existência de estratégias centrais de controlo e uniformização, a par do discurso de promoção da regulação pelo mercado, prefigura o fenómeno de *hibridismo* na regulação do sistema educativo (Barroso, 2003). Origina-se, assim, o paradoxo entre a regulamentação burocrática e centralizada e o discurso incentivador da descentralização e da autonomia (Almeida, 2005). Além disso, a influência dos interesses e motivações dos actores a nível da micro-regulação local produz um conjunto de dispositivos que podem comprometer a relação entre princípios, objectivos, processos e resultados previstos nos restantes níveis de regulação (Barroso, 2005). Com efeito, os processos de regulamentação são sujeitos às lógicas interpretativas dos actores em contexto, pelo que, um mesmo processo pode derivar em práticas diversas, por vezes nascidas de bloqueios de comunicação, com resultados bem distanciados das intenções primeiras (L. Lima, 1991).

Em simultâneo, as recorrentes crises financeiras do Estado têm reflexos vários. As políticas da Educação “para todos”, por exemplo, mais do que uma aposta para o futuro, são encaradas como uma despesa do Estado, cujos resultados têm de revelar a eficiência e a eficácia dessas mesmas políticas ao nível dos vários subsistemas educativos (L. Lima & A. Afonso, 2002). Fazem sentido, assim, as recentes políticas educativas, direccionadas para a prestação de contas, sob o controlo do Estado regulador, mas também da sociedade, dos mais próximos e interessados na actividade e resultados da acção educativa (Gabbard, 2000). Por um lado, não só os *media* assumem um papel fundamental na pressão que é exercida sobre o sistema educativo para provar a eficácia da sua acção, como é o caso, por exemplo, da publicação dos *rankings* anuais de escolas (Melo, 2009), como também, se tem desenvolvido socialmente a consciência da necessidade de melhorar os níveis educativos da população, dadas as crescentes

exigências da *sociedade do conhecimento*, o que contribui também para essa pressão social sobre a escola e os seus profissionais (Hargreaves, 2003). Por outro lado, as lógicas de regulação estatal implicaram, na última década, um acréscimo e renovação das práticas de avaliação nas organizações escolares. São crescentemente pedidos às escolas, e aos professores, estatísticas, relatórios, auto-avaliações e análises de resultados, elementos estes que poderão ser entendidos como via de “controlo remoto” da qualidade do ensino, quer ao nível do desempenho profissional das escolas e dos professores, quer da boa aplicação dos escassos recursos públicos.

É neste enquadramento complexo que surge um modelo híbrido de avaliação (A. Afonso, 1998). Por um lado, desenvolvem-se processos de avaliação estandardizados, divulgados publicamente em *rankings*, favorecedores de mecanismos de mercado; por outro lado, verifica-se o incremento do controlo interno do desempenho escolar (Ball, 2002), através da avaliação das escolas e dos seus profissionais. Contudo, as lógicas gerencialistas que enformam os processos avaliativos revelam-se pouco propiciadoras do estabelecimento de atitudes emancipatórias no seio da comunidade (Stöer, 2002). Deste modo, é provável que estes factores não propiciem a realização das finalidades da avaliação essenciais ao desenvolvimento profissional e da escola.

Profissão docente: Factores de reconfiguração identitária

Importa assinalar que, em vários países, como em Portugal, as políticas recentes têm introduzido exigências novas no trabalho profissional dos docentes (Carlgren, 2002; Coldron & Smith, 1999; Hargreaves, 1998b; Teodoro, 2004). O alargamento e diversificação dos públicos escolares complexificaram as tarefas necessárias ao desempenho profissional dos professores, direccionado para a eficácia do ensino e da escola. Com efeito, a escola “para todos” alargou a acção do professor para domínios de intervenção pessoal e social, antes arredados da sua prática (Correia & Matos, 2001b). Por outro lado, o desenvolvimento de mecanismos de avaliação externa das escolas introduziu uma forte pressão sobre as escolas e os professores pela ênfase dada aos resultados académicos dos alunos e, em particular, à diminuição do insucesso escolar, uma pressão dificilmente compaginável com a diversidade de contextos sociais e multiculturais dos alunos que participam no quotidiano da sala de aula. Por seu turno, o incremento das práticas avaliativas dos professores implicou o aumento das solicitações

de formalização dos procedimentos e, consequentemente, do trabalho não lectivo dos professores.

Neste quadro, a *intensificação* (Hargreaves, 1998b) do trabalho do professor parece inevitável, traduzida ao nível do número de alunos e das novas actividades a desenvolver. Com uma identidade profissional marcada por uma pedagogia de “cuidado” (Noddings, 1988, 1992), o professor vive novos dilemas quotidianos (Correia & Matos, 2001a; Estrela & Caetano, 2010). Com efeito, o tempo dedicado à interacção e ao acompanhamento dos alunos é reduzido face às exigências de prestação de contas sobre o trabalho desenvolvido (Fullan & Hargreaves, 2001), ocorrendo o fenómeno que Ball (2002) designa de “terrores da performatividade”. Além disso, a necessidade de diferenciação, face aos novos públicos que gradualmente passaram a ter acesso à escola, é dificultada pelas exigências de redução de custos, materializadas num sistema de leccionação herdado da era industrial, rigidamente organizado e ainda subordinado à lógica da massificação (Barroso, 2005; Hargreaves, 1998b).

Numerosa investigação empírica tem mostrado que o desenvolvimento profissional do professor e o desenvolvimento organizacional são interdependentes, ambos contribuindo e influenciando mutuamente na dinâmica de (re)construção identitária dos professores, no sentido de corresponder às novas exigências do mundo globalizado (Fullan & Hargreaves, 2001). A escola, construção social baseada nas relações interpessoais, terá de ser entendida como *organização aprendente* (Senge, 1997), preocupando-se, não só, com o desenvolvimento profissional dos seus professores, como também gerando um ambiente profissional e organizacional de colegialidade (Sanches, 2000, 2007b) propício à assumpção de riscos, à partilha de ideias e experiências, ao envolvimento de todos através de práticas colaborativas, facilitadoras da reflexão sobre e para a acção (Schön, 1991). Na perspectiva de Hargreaves (2003), “se quisermos que as instituições educativas se tornem verdadeiras comunidades do conhecimento para todos os alunos, então o ensino tem de ser transformado numa verdadeira *profissão aprendente* para todos os docentes” (p. 215). Se o professor assumir uma postura de aprendizagem contínua, de curiosidade e abertura perante o mundo, de questionamento e auto e hetero-reflexão, criará nos seus alunos também, por via do exemplo, a apetência para a descoberta de novos horizontes (Santos Guerra, 2000). Todos e cada um aprenderão a pesquisar, a analisar, a pensar, desenvolvendo a capacidade de resolução de problemas e a criatividade, mas também aperfeiçoando as suas competências sociais e relacionais, em equipa, assumindo a responsabilidade pela

sua aprendizagem (Senge *et al.*, 2005). Do mesmo modo, é pelo exemplo e pela prática permanente que o professor pode orientar os seus alunos segundo e para os valores da democracia e da justiça (Seiça, 1998), indispensáveis que são para combater os excessos da pressão para a competitividade, a cultura narcísica e consumista, a exclusão social, emergentes na sociedade do conhecimento (Santos Guerra, 2000).

Porém, o carácter espartilhado das estruturas organizativas, que ainda persiste na escola moderna, parece favorecer o isolamento profissional do professor (Fullan & Hargreaves, 2001; J. Lima, 2002; Sanches, 2009), uma vez que o seu fechamento na sala de aula e o trabalho individual (Jesus, 2002) actuam como factores dissuasores da interacção que gera a aprendizagem colaborativa. Importa notar, com efeito, que o tempo disponível para trabalho colaborativo é fundamental para quebrar esse isolamento profissional e para estimular o surgimento de ambientes abertos e propícios à prática da colegialidade (Hargreaves, 1998b), e dar sustentabilidade às *comunidades de aprendizagem* (Wenger, 1998), geradoras de lideranças qualificadas e de professores empenhados e motivados.

Contudo, a tradição das políticas centralizadoras, da gestão do currículo, e da escola, tende a induzir na acção docente uma lógica de *racionalidade técnica* (Schön, 1991) que potencia o desinvestimento na participação na organização da escola, a redução nos níveis de envolvimento e de responsabilidade, dificultando, deste modo, o compromisso com a melhoria da escola (Nóvoa, 2007; Santos Guerra, 2000). Com efeito, a concepção de professor como “construtor de currículo” (Connelly & Clandinin, 1988) implica, como estes autores defendem, a atribuição de maior responsabilidade e envolvimento na concepção e no desenvolvimento do currículo. Também Bolívar (1999) e Canário (2005) estão em sintonia neste ponto, apelando a que a formação contínua dos professores seja centrada na escola para que ela contribua para o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria da escola. Tendo em conta os contextos de trabalho, fomentar-se-á o trabalho colaborativo e um maior envolvimento dos professores na vida da escola, valorizando e assumindo uma acção profissional e organizacional autónoma e indispensável ao desenvolvimento da escola no seu todo (Sanches, 2000).

A avaliação de professores em Portugal

Durante o Estado Novo, a avaliação de professores circunscrevia-se aos professores do ensino liceal, sendo efectuada pela Inspecção, com a colaboração do reitor de cada liceu (Barroso, 1995). Tratava-se, portanto, de uma avaliação externa, sem a participação do professor, centrada no processo de ensino e com objectivos exclusivamente sumativos. Em 1974, com a revolução que instaurou a democracia, a avaliação dos professores foi eliminada, uma vez que era associada a práticas de controlo autocrático, que não se enquadravam no novo ambiente político-social de gestão democrática das escolas. Só em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), a avaliação dos professores regressa à agenda política:

A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas (artº 39º, nº 2).

Com esta formulação, é instituído o alargamento das áreas de actuação dos professores, em articulação com os propósitos sociais e morais do projecto de Educação Pública da população. A regulamentação desta avaliação só surgirá com o Decreto Regulamentar 14/92 que instituiu a avaliação pelo órgão de gestão, a partir da entrega de um relatório crítico da actividade desenvolvida e da certificação das acções de formação exigidas, em momento anterior à mudança de escalão. A avaliação expressava-se nas menções *Satisfaz* ou *Não Satisfaz* e tinha uma função administrativa – a progressão na carreira. Para recuperar uma menção de *Não Satisfaz*, o docente deveria solicitar a formação de uma comissão regional de avaliação. Esta poderia também pronunciar-se, a pedido do docente e apenas uma vez na carreira, sobre o Mérito Excepcional, que era decidido exclusivamente pelo Ministro da Educação. Este modelo de avaliação não foi interiorizado como fonte de desenvolvimento profissional e tornou-se num mero cumprimento de procedimentos administrativos, uma vez que a menção de *Satisfaz* era atribuída desde que cumpridos os requisitos legais, independentemente do conteúdo dos relatórios de auto-avaliação, aos quais os avaliadores atribuíam pouca credibilidade (Simões, 1999). Com a publicação do Decreto Regulamentar 11/98, o anterior modelo mantém-se no essencial, mas o avaliador passa a ser uma Comissão Especializada, organizada a partir do Conselho Pedagógico, que deverá emitir um parecer sobre o trabalho desenvolvido pelo professor. A escala é alargada e uma nova

menção de *Bom* pode ser decidida, a pedido do docente, com a intervenção de outros elementos exteriores à escola.

A avaliação pelos pares é claramente adoptada. Contudo, nunca foi consensual o facto de o reconhecimento do mérito não ser consequência do parecer da Comissão Especializada, antes tendo de ser solicitado pelo docente, para mais num ambiente escolar que sempre cultivou a igualdade no desempenho de funções, recusando a competição (Curado, 2002). Este modelo continua centrado no documento de reflexão crítica, não havendo recurso a outras fontes de dados, seja a observação de aulas, seja o recurso a documentação comprovativa das reflexões. Como salienta ainda Curado (2002), depois de ter analisado o processo de implementação desta política em três escolas, a ausência de padrões de desempenho que orientassem o processo de avaliação, aliada à impossibilidade de as comissões diferenciarem o mérito, e ainda a inexistência de um sistema de recompensas, contribuíram para o impacto nulo desta avaliação na motivação dos professores para a melhoria do ensino. Por outro lado, o estudo concluiu que, sem formação específica ou assistência técnica externa, nem condições organizacionais de suporte à avaliação, os avaliadores limitaram a avaliação à análise do Relatório de Auto-avaliação, sem recurso ao diálogo reflexivo ou à articulação da formação com eventuais planos de desenvolvimento, comprometendo também a sua relação com o desenvolvimento profissional. Já em anterior estudo (2000), esta autora registou a diversidade de opiniões dos professores sobre eventuais alterações a esta configuração administrativa de avaliação de professores (que vigorou até 2007). Uns salientavam que as condições de trabalho eram mais importantes para a melhoria da qualidade educativa do que a avaliação profissional; outros, sobretudo os professores do 1º ciclo, manifestavam “a recusa da avaliação em si” (p. 118); outros ainda expressavam o receio dos efeitos perversos que uma avaliação que distinguisse o mérito poderia ter no ambiente escolar, além de que a perspectivavam como fonte de intensificação do trabalho.

Avaliar os professores: Porquê? Como? Para quê?

O processo de avaliação assenta no estabelecimento de uma relação entre uma realidade e um modelo ideal. Na realidade observada, o avaliador procura os dados que lhe permitem “ler” a situação. Contudo, “o olhar com que se foca o objecto está em

relação com o que nele se procura” (Hadji, 1994, p. 32). Avaliar implica, então, um juízo por referência a um modelo predefinido, colocando o avaliador numa posição intermédia entre o ideal e o real observado. Por sua vez, considera o mesmo autor, o enunciado judicativo compromete o avaliador a atribuir um valor ao que observa, a tomar uma posição, o que pode gerar estratégias de evitamento ou de cepticismo relativamente aos processos de avaliação, sobretudo quando eles não fazem parte da cultura organizacional em que se vive.

Assim, a construção do quadro de referência reportado ao processo de avaliação é imprescindível. A definição *a priori* das regras do jogo (Hadji, 1994) implica, não só uma reflexão conjunta dos actores sobre o referencial subjacente ao ideal visado, como também uma definição correcta do que se pretende avaliar. Contudo, esse processo referencial (Figari, 1996) só adquire sentido quando realizado em função, quer dos princípios e objectivos que se pretendem alcançar, quer do objecto visado. Nesta perspectiva, a avaliação pode assumir uma dimensão normativa imposta pelas estruturas externas, ou pode ser orientada para uma abordagem criterial, a partir de um referencial interno no qual estejam definidos critérios orientadores da observação do avaliador. O (re)conhecimento do referencial por parte dos avaliados é uma das fontes de legitimação dos juízos de valor inerentes ao processo avaliativo (Figari, 1996). Ao introduzir regras que definem os diferentes papéis, ao clarificar os referentes em relação aos quais os dados observados serão interpretados, o processo de referencialização torna mais seguro o jogo da avaliação (Hadji, 1994). Contudo, um dos grandes entraves à avaliação dos professores está na diversidade de perspectivas relativas à concepção do que é ser professor e do que é ensinar (Simões, 2000), o que dificulta a elaboração de um referencial assente num consenso dos actores (McLaughlin, 1990).

Avaliar para quê? Medir, julgar o mérito, classificar, certificar, conhecer, melhorar, tomar decisões, desenvolver. A(s) múltipla(s) finalidade(s) de um processo de avaliação determinam os seus critérios e instrumentos. Contudo, são também interdependentes do seu objecto. Avaliar um processo de ensino-aprendizagem, um projecto educativo ou o desempenho de um professor implica a utilização de referenciais distintos, e, por isso, também de instrumentos e indicadores diferenciados. Mas essa acção depende simultaneamente de quem avalia (actor externo ou interno à organização), e sobretudo dos objectivos com que avalia (Wise & Gendler, 1990).

A avaliação do desempenho docente pode tomar um cariz formativo, se pretender melhorar as práticas e contribuir para o desenvolvimento profissional do

docente, através de uma reflexão conjunta com o avaliador em sucessivos momentos de avaliação, ou se prever um apoio especializado sobre os aspectos da acção educativa que necessitam de intervenção (Stronge, 2006). Pode, ainda, assumir um carácter sumativo, com objectivos de classificação e selecção, numa análise centrada em produtos/resultados e com uma forte incidência em dados quantificáveis (McLaughlin, 1990; Tucker & Stronge, 2007).

A implementação de políticas conducentes à prestação de contas implica a adopção pela escola de práticas de avaliação e de auto-avaliação, no contexto de uma autonomia que, sendo proclamada, se torna, simultaneamente, veículo de controlo da actividade local e de desresponsabilização do Estado central (A. Afonso, 1998). Sendo a avaliação da organização escolar interdependente da avaliação do desempenho dos seus actores — do sucesso escolar dos alunos, do desempenho profissional do pessoal docente e não docente —, importa que os princípios, finalidades e objectivos das práticas avaliativas sejam consonantes nos vários níveis que constituem a organização (Iwanicki, 1990). Ora, poucos têm sido os incentivos institucionais ao desenvolvimento local de efectivas práticas de auto-avaliação. Apesar dos normativos existentes, a avaliação externa das escolas é ainda, em Portugal, um “processo titubeante” (Ventura, 2008), não estando, portanto, consolidada uma cultura de avaliação em grande parte das escolas.

A avaliação de desempenho docente segundo o “novo” modelo

Com as alterações ao Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei 15/2007) introduz-se um novo sistema de avaliação dos professores em Portugal, sintomaticamente inserido no subcapítulo II, intitulado: “Condições de progressão e acesso na carreira”. Esta legislação é complementada com o Decreto Regulamentar 2/2008, especificando: os objectivos da avaliação, quem serão os avaliadores, qual o objecto da avaliação e através de que processos deverá esta decorrer.

De acordo com o Decreto-Lei 15/2007, a avaliação de professores visa a “melhoria dos resultados dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (artº 40º). De facto, a utilização dos resultados escolares no processo de avaliação é pormenorizadamente desenvolvida na

regulamentação¹, bem como as regras para estabelecer o mérito e premiar o desempenho². Contudo, não são regulamentados quaisquer normas ou procedimentos com vista à consecução dos objectivos que se relacionam com o desenvolvimento individual ou organizacional³, elencados no artigo 40º, apesar de se pretender inventariar as necessidades de formação do pessoal docente e inclui-las no plano de formação anual de cada agrupamento. Assim sendo, estes objectivos de desenvolvimento parecem assumir uma função retórica, servindo o discurso da “qualidade”, embora sem regulamentação que oriente a sua aplicação na prática. Se, por exemplo, a prevista divulgação dos resultados globais da avaliação em cada agrupamento⁴ integrasse também o diagnóstico das necessidades detectadas, não se constituiria como um momento-chave do desenvolvimento organizacional, através do (re)conhecimento dos problemas detectados através do processo avaliativo? Por que razão o relatório a enviar para o Conselho Científico para a Avaliação de Professores⁵ se refere apenas ao “cumprimento e [...] resultados da avaliação do desempenho”, sem especificar em que circunstâncias foi desenvolvida, que opções foram tomadas, ou que factores estão a influenciar os desempenhos? A avaliação realiza-se com uma periodicidade bi-anual⁶, embora a recolha de dados deva ser anual, incluindo a observação de aulas⁷. No entanto, não prevê, por exemplo, uma entrevista anual, que poderia ter um carácter formativo em anos intermédios.

¹ Cf. Decreto Regulamentar 2/2008: Artigo 9º - a melhoria dos resultados escolares é um dos itens de referência para a formulação dos objectivos individuais; Artigo 16º, nº 4 - “a ficha de auto-avaliação deve explicitar o contributo do docente, durante o exercício das suas funções, para o cumprimento dos objectivos individuais fixados, em particular os relativos à melhoria dos resultados escolares obtidos pelos alunos”. Artigo 16º, nº 5 - “o docente apresenta, na ficha de auto-avaliação [...] a) resultados do progresso de cada um dos seus alunos nos anos lectivos em avaliação [...] b) a evolução dos resultados dos seus alunos face à evolução média dos resultados [...] c) resultados dos seus alunos nas provas de avaliação externa, tendo presente a diferença entre as classificações internas e externas.

² Cf. Decreto-Lei 15/2007, artigos 46º, 48º, 63º; Decreto Regulamentar 2/2008, artigos 21º e 22º; Despacho 20131/2008; Despacho 31996/2008.

³ “a) contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; b) contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente; [...] d) detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do docente; [...] g) promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares; h) Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.”

⁴ Cf. Decreto-Lei 15/2007, artigo 49º.

⁵ Cf. Artigo 39º do Decreto Regulamentar 2/2008.

⁶ Cf. Artigo 5º do Decreto Regulamentar 2/2008.

⁷ Cf. Número 3 do artigo 17º do Decreto Regulamentar 2/2008.

A avaliação é exercida por dois professores avaliadores, o coordenador do departamento curricular e o director do agrupamento, no entanto, dificilmente poderão ser vistos como pares. Dada a diferenciação introduzida na carreira e o regime jurídico que alterou a gestão das escolas, ambos passaram a estar hierarquicamente distanciados dos avaliados. Embora haja lugar à delegação de competências em outros professores, estes deverão ser também professores-titulares ou membros da direcção⁸. Estes avaliadores deverão proceder a uma entrevista⁹ com o avaliado para apreciação conjunta da proposta de avaliação e para análise da ficha de auto-avaliação.

Ao coordenador de Departamento compete avaliar, com uma ponderação final de 50%, “o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica”, considerando os seguintes elementos: a preparação e organização das actividades lectivas, a realização das actividades lectivas, a relação pedagógica com os alunos e o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos¹⁰. Para avaliar a relação pedagógica, este avaliador observará três aulas, por ano escolar, correspondentes a unidades didácticas diferenciadas. Assim sendo, qual a relevância desta última exigência para avaliar a relação com os alunos? Deverá prevalecer a observação na mesma turma para melhor compreender a relação pedagógica, ou a sua variação para incluir unidades didácticas diversas? Para efectivamente valorizar a actividade lectiva, estas observações serão suficientes? E deverão ser planeadas ou espontâneas? Por sua vez, a avaliação da componente científico-pedagógica do desempenho do professor-titular coordenador¹¹ é realizada por um Inspector, com formação científica na área do avaliado, sendo este também avaliado pelo Director quanto ao desempenho das funções de coordenação e de avaliação dos restantes professores, para além dos parâmetros comuns a todos os professores. Em que medida estará o corpo insectivo português preparado para o exercício de mais estas funções? Até que ponto a sua dimensão é adequada e suficiente para o cumprimento de mais estas tarefas? Que carácter pode assumir uma avaliação externa e pontual, desconhecadora do contexto socioeducativo da escola?

Ao Director do Agrupamento de escolas compete avaliar o cumprimento do serviço distribuído, nas suas várias vertentes, bem como a forma como o professor se

⁸ Cf. Artigo 12º do Decreto Regulamentar 2/2008.

⁹ Cf. Artigo 23º do Decreto Regulamentar 2/2008.

¹⁰ Cf. Artigo 17º do Decreto Regulamentar 2/2008.

¹¹ Cf. Artigo 29º do Decreto Regulamentar 2/2008.

envolve e participa na vida da escola¹², com uma ponderação de 50% da avaliação. Considerando a dimensão dos Agrupamentos, a informalidade de muitas das suas práticas organizativas, e a necessidade de recolha anual de dados, com registo de evidências fundamentadoras da avaliação, é exequível que o Director assista e registe todas as actividades que têm lugar? Dependendo das opções tomadas no Regulamento Interno de cada agrupamento, pode ainda caber um papel avaliativo aos pais¹³, dependendo da concordância do docente, ou pode ser promovida a avaliação, pelos professores, do desempenho do coordenador de departamento¹⁴ em funções. Será esta possibilidade aproveitada pelos agrupamentos para incrementar uma cultura de avaliação alargada aos vários níveis da organização? Poderá esta oportunidade potenciar dinâmicas de gestão democrática nas escolas? Serão muitos (ou poucos) os agrupamentos a incluir tais práticas na sua avaliação? E porquê?

Em cada agrupamento é criada uma Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD), constituída pelo Presidente do Conselho Pedagógico¹⁵ e 4 professores-titulares do Conselho Pedagógico. A composição desta comissão pode influenciar muito do seu funcionamento: se for constituída apenas por coordenadores de departamento, eles próprios avaliadores, verificar-se-á uma maior centralização das decisões; ao contrário, se, estrategicamente, forem incluídos membros do Conselho Pedagógico que não são avaliadores, alargar-se-á o número de participantes no processo de decisão, distribuindo a liderança e minimizando possíveis arbitrariedades. De resto, dado o papel central do Director na execução do processo de avaliação, não seria mais adequado que este não fizesse parte da CCAD? Ou, em alternativa, que, presidindo à CCAD, a avaliação dos professores fosse atribuída aos restantes membros da Direcção do Agrupamento, de forma a diluir os poderes e a dificultar as acções micropolíticas de gestão de interesses individuais? É que a CCAD, para além de ter poder para substituir avaliadores ausentes, exerce as seguintes funções¹⁶: emitir directivas sobre a aplicação do sistema no agrupamento; validar as menções de *Excelente*, *Muito Bom* e *Insuficiente*, garantindo a “diferenciação dos desempenhos” pelo cumprimento das “percentagens máximas” de mérito estipuladas, por agrupamento¹⁷; propor medidas de

¹² Cf. oito parâmetros classificativos constantes do artigo 18º do Decreto Regulamentar 2/2008.

¹³ Cf. número 2 do artigo 18º do Decreto Regulamentar 2/2008.

¹⁴ Cf. números 6 e 7 do artigo 29º do Decreto Regulamentar 2/2008.

¹⁵ Por efeito do Decreto-Lei 75/2008, é o Director do Agrupamento.

¹⁶ Cf. número 6 do artigo 43º do Decreto-Lei 15/2007.

¹⁷ Cf. Artigo 22º do Decreto Regulamentar 2/2008.

acompanhamento e correcção do desempenho *Insuficiente*; emitir parecer vinculativo sobre as reclamações do avaliado. São, portanto, tomadas, na CCAD, decisões com implicações sérias para a vida profissional dos docentes, pelo que as preocupações éticas e morais devem prevalecer neste órgão. Contudo, as funções da CCAD não deveriam abranger também a análise dos factores que influenciam os desempenhos dos professores, utilizando a informação recolhida para a melhoria e o desenvolvimento organizacional? Para além do controlo burocrático, não poderia a CCAD assumir um papel relevante de articulação entre a avaliação individual do desempenho e a auto-avaliação da escola?

A avaliação do professor deve ser realizada por referência “aos objectivos e metas fixados no Projecto Educativo do Agrupamento” e aos “objectivos propostos no início do período em avaliação”¹⁸, sendo aferida pelo “grau de cumprimento”¹⁹ desses objectivos e por indicadores de medida definidos em cada agrupamento. Os conceitos que enformam esta avaliação introduzem na Escola, e na profissão dos professores, uma lógica empresarial que parece servir interesses de controlo profissional, tornando-os prestadores de serviço a um cliente (que, contudo, não escolheu sê-lo). Nesta linha, cabe ao avaliado comprovar a sua contribuição para o “produto”, apresentando resultados “objectivos”, “medíveis”²⁰. Porém, como conjugar estas exigências de “objectividade” com a imprevisibilidade que caracteriza a relação pedagógica? Como prever um “produto” que se gera na interdependência com outros? Por outro lado, sendo o professor que tem de comprovar as evidências do seu trabalho, não estará a ser instituída uma lógica *performativa* que poderá ameaçar a colaboração e a colegialidade?

Com efeito, o processo de avaliação concretiza-se através do “preenchimento”²¹ de fichas, com modelos uniformizados²², inspirado no modelo geral adoptado para todos os funcionários públicos. Apesar de ser deixada às escolas a definição dos instrumentos de registo intermédios (elaborados e aprovados pelo Conselho Pedagógico), a sua autonomia de decisão é “controlada” pelos parâmetros, critérios e ponderações definidos nas fichas-modelo. A uniformização e a exigência de quantificação não serão dificilmente compagináveis com a adequação ao contexto socioeducativo? Como

¹⁸ Cf. artigo 8º e artigo 9º, respectivamente, do Decreto Regulamentar 2/2008.

¹⁹ Cf. artigo 10º, nº 4 do artigo 16º, alíneas b) f) do número 1 do artigo 18º, do Decreto Regulamentar 2/2008.

²⁰ Cf. números 5 e 6 do artigo 16º; número 1 do artigo 18º, do Decreto Regulamentar 2/2008.

²¹ Cf. artigo 44º do Decreto-Lei 15/2007.

²² Cf. artigo 35º do Decreto Regulamentar 2/2008.

podem os professores, numa “ficha” de auto-avaliação, dar conta de todo o trabalho desenvolvido em dois anos? É certo que se prevê uma entrevista com os dois avaliadores destinada a analisar a ficha de auto-avaliação e dar conhecimento da proposta de avaliação²³. Porém, considerando a dimensão dos Agrupamentos de escolas e o facto de todos os professores serem avaliados anualmente, esta entrevista será exequível? Em que moldes? Não seria mais eficaz um escalonamento anual dos professores em avaliação, de forma a que os avaliadores dispusessem de mais tempo de contacto com cada avaliado?

A articulação e assumida dependência²⁴ do modelo de avaliação de desempenho em análise relativamente ao Sistema de Avaliação do Desempenho da Administração Pública (SIADAP), reforça a ideologia *performativa* subjacente à avaliação dos professores. Aliás, a própria designação “avaliação do desempenho” remete para a centralidade do objectivo, do produto, do resultado, da previsibilidade, características inerentes a uma racionalidade técnica dificilmente compaginável com as interdependências do processo educativo, nem com as práticas reflexivas indispensáveis ao desenvolvimento profissional docente (Alarcão, 2001b). Perante tal contradição, aos professores resta entrar no jogo. Contudo, a energia dispendida no processo avaliativo não será sentida como inútil e desperdiçada, não só face às inúmeras solicitações de uma profissão complexa, como perante a consciência de que tais práticas não contribuem para uma real melhoria da acção educativa? Que efeitos poderá ter esta situação na motivação intrínseca dos professores?

Em suma, a análise deste modelo de avaliação dos professores faz notar que os aspectos relacionados com a avaliação para o desenvolvimento profissional não estão regulamentados e são deixados ao critério das escolas, dependentes do nível de desenvolvimento organizacional já atingido em cada *local*. Contudo, no contexto do sistema educativo português, esta ausência de regulação nacional pode ser interpretada também como uma secundarização dos objectivos formativos, reforçada pela escassez de recursos dos planos de formação dos agrupamentos. Em contraste, a vertente de avaliação para prestação de contas, com vista ao controlo profissional é instrumental para o cumprimento de políticas exógenas, sendo minuciosamente regulamentada, como é o caso da ponderação dos resultados escolares. Neste âmbito, o discurso meritocrático surge ao serviço das lógicas de individualização da responsabilidade e da competição.

²³ Cf. artigo 23º do Decreto Regulamentar 2/2008.

²⁴ Cf. número 1 do artigo 3º do Decreto Regulamentar 2/2008.

Por outro lado, a hierarquização da carreira, complementada pelo estabelecimento de quotas, serve os objectivos de redução da despesa pública, decorrentes da *agenda* política nacional e transnacional.

O contexto de implementação do “novo” modelo de avaliação

Qualquer processo de mudança implica a alteração intencional, sistemática e planeada de um *habitus*, implicando contextos de incerteza que, se vistos como ameaçadores face à incógnita da “outra margem”, induzem medo e resistência face ao desconhecido. No campo educativo, as últimas décadas têm sido tempos de intensas e sucessivas mudanças, quer acompanhando as mudanças sociais, quer respondendo às exigências dos novos modos de gestão da *res publica*. Como lembra Fullan (2003), a mudança, enquanto alteração das regras do jogo, implica alterações tanto organizacionais quanto individuais, por isso depende mais da cultura de escola do que da determinação hierárquica. Quando imposta, a mudança gera ambivalência e dificuldade em partilhar o sentido da acção. Contudo, as instâncias hierárquicas que determinam as reformas nem sempre reconhecem esta necessidade de partilha e negociação da mudança. Neste quadro, ignorar os professores, enquanto principais actores educativos, é condenar as reformas ao fracasso (Brazão & Sanches, 1997; Fullan & Hargreaves, 2001) sobretudo quando elas provocam sobrecarga de trabalho e visam o imediatismo de resultados.

Deste modo, um processo de implementação de mudança, para além da atempada preparação técnica e de uma fase de experimentação e aperfeiçoamento, precisa de ser discutido e negociado, com vista à sua adesão e interiorização por parte dos responsáveis pela sua concretização. Quando a mudança pretendida interage com a identidade profissional, como no caso da avaliação, o envolvimento dos professores é ainda mais premente para minimizar a resistência e o conflito paralisante. Segundo refere McLaughlin (1990),

a exclusão dos professores do processo de implementação perpetua uma cisão eles / nós entre os administradores e os professores, que é fatal para a avaliação de professores e reforça a visão da avaliação como sendo indiferente à competência profissional e às realidades da sala de aula (p. 406).

No caso concreto da implementação de processos de avaliação de professores, as especificações técnicas de critérios e métodos precisam de ser enquadradas em soluções politicamente viáveis para os problemas do contexto organizacional da escola, uma vez que o juízo de valor que resulta da avaliação irá influenciar o modo como os actores escolares gerem os seus interesses profissionais. Darling-Hammond (1990) salienta ainda outros factores essenciais a ter em conta no processo de mudança:

O processo local de implementação e as características organizacionais – como o clima institucional, as estruturas organizacionais e os incentivos, os processos políticos locais, o conhecimento especializado, e o estilo de liderança – são elementos críticos na determinação do sucesso de uma política para atingir os fins pretendidos (Darling-Hammond, 1990, p. 20).

No processo de implementação do “novo” modelo de avaliação de professores, terão sido acautelados estes factores? Terá sido equacionada a necessidade de procurar um consenso que, perante matéria tão sensível, tornasse a mudança viável?

Com a tomada de posse, em 2005, do XVII Governo Constitucional, beneficiando do apoio de uma maioria absoluta na Assembleia da República, iniciou-se um período de crítica pública à ineficácia do sistema de ensino, construindo-se uma imagem pejorativa dos professores, geradora de um clima social de desconfiança relativamente ao sector educativo do Estado. No discurso público oficial foram surgindo conceitos legitimadores das opções gerencialistas como “controlo”, “rigor”, “mérito”, “diferenciação”, “responsabilidade”, “eficiência do sistema”, “qualidade das aprendizagens” (Stoleroff & Pereira, 2009). Tal como se verificou na Austrália (Robertson, 1996), esta estratégia de mudança, apoiada em acusações públicas que responsabilizam os professores pela crise da escola, funciona como forma de pressão para a implementação agressiva do *novo profissionalismo*, através da sobreposição do controlo gestor ao controlo profissional, secundarizando as preocupações pedagógicas. No entanto, esta reconfiguração da profissionalidade docente colide com os propósitos morais que sustentam a identidade profissional dos professores, enquanto intelectuais autónomos empenhados na causa da Educação Pública (Giroux, 1988).

Em Portugal, depois de um conturbado processo de revisão²⁵, marcado pela contestação pública dos professores e pela união inédita dos sindicatos do sector na

²⁵ A partir deste ponto, assume-se que a narrativa do conflito não é imparcial. Embora se tente um certo grau de objectividade, não é possível ignorar que a autora deste trabalho é professora do 3º ciclo e testemunhou o decurso do processo enquanto membro de um órgão de gestão.

Plataforma Sindical dos Professores (em Outubro de 2006), o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei 15/07), publicado em 19 de Janeiro de 2007, ficou conhecido como o “Estatuto do Ministério da Educação”²⁶, por não ter tido a concordância das organizações sindicais. Ao contrário do que se passou em 1998 (Curado, 2002), neste processo político a negociação colectiva não parece ter funcionado. Neste Estatuto, ficou consagrada a orientação do Ministério da Educação e a reconfiguração externa da profissionalidade docente, seja pela divisão hierárquica da carreira, seja pelo alargamento da duração e reorganização do trabalho, seja ainda pela implementação de um processo de avaliação complexo na sua estrutura formal, diferenciador do mérito e gerador de competição. Deste modo, como caracterizaram Stoleroff e Pereira (2009), foi-se formando uma “teia complexa de conflito”, não só pela dimensão deste grupo profissional, como também devido ao alcance das mudanças para a identidade profissional dos professores da Escola Pública em Portugal. Como referem estes autores:

Os contornos da conflitualidade emergente derivam de factores políticos relacionados com os contextos de reforma, os comportamentos negociais e as estratégias de mudança e de defesa dos actores. Mas a extensão, intensidade e continuidade do conflito derivam de um choque radical da abordagem e do conteúdo da revisão do ECD com as concepções da profissionalidade docente veiculadas pelos sindicatos (p. 172).

Com efeito as particularidades históricas do desenvolvimento do sistema educativo, sobretudo pós-25 de Abril, permitiram o desenvolvimento de uma classe docente com um forte espírito de autonomia crítica e, sobretudo, de missão social (Sanches, 2004a, 2009), assumindo uma autonomia profissional baseada na participação democrática na gestão das escolas. A visão das escolas como “burocracia profissional” (Barroso, 2006), que regulou as relações com a tutela nos últimos 30 anos, promoveu um poder profissional que parece posto em causa pela orientação gestionária que caracteriza as recentes políticas de mudança. A criação de uma hierarquia no corpo docente – os professores-titulares – conflitua com a tradição participativa impressa na matriz profissional dos professores. Esta diferenciação introduz factores de insatisfação (Sanches, 2009) e de competição que colocam em causa o trabalho colectivo da escola. Embora legitimada no discurso político por argumentos de qualidade e de mérito (M. L. Rodrigues, 2010), a redução de posições salariais mais elevadas (reservadas a um terço

²⁶ Cf. notícia em http://www.jn.pt/paginainicial/interior.aspx?content_id=580846&page=-1

dos professores de cada escola) desvela o critério financeiro associado ao equilíbrio das contas públicas (Graça, 2009). Para mais, tendo em conta o fenómeno que Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010) designam por “fabricação burocrática dos professores titulares” (p. 92), incluindo a manutenção de critérios de antiguidade, parece ter-se minado a sua credibilidade enquanto avaliadores, gerando ainda sentimentos de injustiça face à alteração das expectativas de carreira pré-existent.

Em Janeiro de 2008, a publicação do Decreto Regulamentar 2/2008 institui um novo modelo de avaliação, concretizando a entrada das técnicas de gestão de recursos humanos do sector privado no sistema educativo português: remuneração de acordo com o desempenho e mérito, reforço da responsabilização pelos resultados, criação de “lideranças fortes”. Mantendo a estratégia agressiva de implementação, são definidos prazos para o estabelecimento dos objectivos individuais dos professores a avaliar (10 dias úteis), para a construção de instrumentos de avaliação dos vários parâmetros classificativos (20 dias úteis), e para a adaptação dos documentos estruturantes da escola (seis meses). Ora, a experiência de anteriores processos, bem como estudos empíricos sobre a implementação de mudança demonstram que a preparação prévia pode ser a chave para o seu sucesso (Peterson, 2000). Além disso, considerando que a avaliação da formação tem características diferentes, a tradição portuguesa de avaliação de professores, tal como a investigação, tem sido quase inexistente, não tendo preparado os profissionais, nem as escolas, para este desafio. Por que razão, então, não foi este processo de implementação alvo de uma preparação prévia, ou de um período de experimentação em escolas voluntárias, por exemplo?

O Conselho Científico para a avaliação de professores, apesar de criado pelo Estatuto da Carreira Docente, em Janeiro de 2007, só em 5 de Fevereiro de 2008 é regulado, através do Decreto Regulamentar 4/2008, sendo que a sua tomada de posse ocorreria em 21 de Abril. Assim, este calendário revelou-se desfazado dos objectivos da sua criação. Com efeito, no preâmbulo do texto legal, é assumida a sua função de “fundamentar a decisão política no conhecimento científico”, confirmando a aproximação entre conhecimento e decisão política que pode ser entendida como estratégia de despolitização da acção pública, característica da tecnocracia da *nova gestão pública* (Barroso, 2010; Costa, 2007). Nesse caso, como explicar que a activação deste conselho tenha sido posterior ao início da implementação do processo de mudança? Composto por professores e especialistas de reconhecido mérito, este conselho emitiu, ao longo do processo, várias recomendações facilitadoras do

desenvolvimento do trabalho das escolas na organização do processo, pareceres solicitados pela tutela e ainda um relatório de monitorização do processo na rede de escolas associadas²⁷.

Nas escolas, as sucessivas reuniões sobrecarregaram o trabalho docente, face às dúvidas e problemas que surgiam. Fora das escolas, a contestação dos professores atingiu níveis históricos, com a manifestação de 8 de Março de 2008 a reunir cerca de 100.000 participantes²⁸, tendo ficado conhecida como a “Marcha da Indignação”. A profusão de pedidos de suspensão do processo pelas escolas²⁹, os recursos a tribunais administrativos e a intervenção pública do Conselho de Escolas³⁰ e dos Inspectores de Educação³¹ são ilustrativos das dinâmicas de conflituosidade geradas entre os professores, os sindicatos e as escolas, por um lado, e o Ministério da Educação, por outro.

A contestação ultrapassa a área sindical e são formados movimentos independentes de professores, cuja divulgação nacional evidenciou o papel desempenhado pelos blogues dinamizados por professores. Enquanto espaço público de acção comunicativa (Habermas, 1989a), a rede de internet, apoiada pelas redes pessoais de correio electrónico, foi um meio de comunicação privilegiado entre os professores, permitindo a partilha de experiências e opiniões, e a organização de acções concertadas. O espaço virtual da blogosfera ter-se-á tornado, assim, um novo “nó” no sistema de regulações no campo educativo. Aí, a intervenção pública dos professores surgiu

²⁷ Em Setembro de 2008, o Conselho Científico solicita escolas voluntárias para fazerem parte de uma Rede de escolas associadas, com vista à partilha das práticas em implementação e dos problemas encontrados no processo. Desse trabalho resultou o *Relatório de acompanhamento e monitorização da avaliação do desempenho docente na Rede de Escolas Associadas ao CCAP*, publicado em Junho de 2009, consultável em http://www.ccap.min-edu.pt/Rel_Rede_escolas_CCAP-2009.pdf.

²⁸ Notícia em http://www.publico.pt/Educacao/menor-manifestacao-de-sempre-na-educacao-pintou-lisboa-de-negro_1322010.

²⁹ Cf. Listas de tomadas de posição das escolas em <http://movimentoescolapublica.blogspot.com/> e em <http://educar.wordpress.com/2008/11/07/resistencia-lista-actualizada-ao-fim-do-dia-6/>, por exemplo.

³⁰ Cf. Documento aprovado em reunião ordinária do Conselho de Escolas, de 21 de Janeiro de 2008, com recomendações sobre a aplicação do regime de avaliação do pessoal docente, consultável em http://www.asa.pt/CE/PDF/Conselho_escolas_Recomendacoes.pdf e *Documento de trabalho apresentado à Senhora Ministra da Educação*, aprovado em reunião plenária de 12 de Março de 2008, consultável em <http://educar.wordpress.com/2008/03/14/proposta-do-conselho-de-escolas-na-reuniao-com-o-me/>.

³¹ Cf. Carta aberta do Sindicato dos Inspectores da Educação e do Ensino ao Senhor Secretário de Estado Adjunto e da Educação, de 11 de Novembro de 2008, consultável em <http://www.profblog.org/2008/11/carta-aberta-do-sindicato-dos.html>

marcada pela contestação ao modelo de avaliação e impulsionou um movimento profissional sem precedentes em Portugal (Justino, 2010).

A assinatura do *Memorando de Entendimento*, em 12 de Abril de 2008, entre os sindicatos e a tutela (com alguma divergência dos movimentos independentes), desbloqueou temporariamente o conflito pela definição de um “regime transitório” para o ciclo de avaliação 2007-2009 (vulgo *Simplex I*), através do Decreto Regulamentar 11/2008, de 23 de Maio. Neste âmbito, em 2007-2008 são avaliados apenas os professores contratados e os que necessitam da avaliação para transitar de escalão, através de um “procedimento simplificado”: o docente entrega a ficha de auto-avaliação e o órgão de gestão avalia apenas o nível de assiduidade, o cumprimento do serviço distribuído e as acções de formação contínua realizadas. Verifica-se a dispensa da observação de aulas e a consequente redução dos intervenientes no processo, dos coordenadores à Inspeção, mudanças que parecem pôr em causa os objectivos de melhoria da qualidade propalados no discurso oficial. Em resposta às exigências de participação das organizações sindicais, constitui-se uma Comissão Paritária de Acompanhamento da Avaliação, com representantes dos sindicatos e da administração educativa, central e desconcentrada (Despacho 13459/2008). Neste “regime transitório” são ainda dadas garantias aos avaliados de uma avaliação “sem consequências”, em caso de avaliação inferior a *Bom*, no primeiro biénio. Esta cedência terá decorrido da pressão exercida pelos professores? Ou antes expõe a necessidade de concretizar o processo para legitimar a opção política tomada?

No Verão de 2008, são publicados três despachos que visam concretizar a implementação do processo, correspondendo a algumas das alegações dos docentes. O Despacho 16872/2008 publica as fichas de avaliação previstas no artigo 20º do Decreto Regulamentar 2/2008, fixando a valoração de cada parâmetro classificativo e respectivos itens (ou sub-parâmetros), desconhecida até ao momento. O Despacho 19117/2008, de organização do ano lectivo, atribui os recursos para o processo de avaliação (uma hora semanal para avaliação de quatro docentes), tentando resolver os argumentos de sobrecarga de trabalho. O despacho 20131/2008 regula o número 4 do artigo 21º do Decreto Regulamentar 2/2008, estabelecendo as percentagens máximas (quotas) para a diferenciação de desempenhos, associando-as aos resultados de cada agrupamento na avaliação externa. Nas escolas, este é um tempo de balanço de um ano lectivo desgastante pela grande instabilidade vivida, tempo também de exames. Por outro lado, mantém-se a expectativa de suspensão do modelo, uma vez que os sindicatos

e os movimentos independentes mantiveram sempre os protestos. Com efeito, foram apresentadas sucessivas propostas alternativas, com incidência na perspectiva formativa da avaliação, seja com deliberação entre pares, seja baseadas em modelos de supervisão.

No início do ano lectivo 2008-2009, com a retoma do trabalho de concretização integral do modelo de avaliação, reacendem-se as contestações, as dúvidas perante os casos concretos, as dificuldades organizacionais, a falta de sentido de algumas opções. Perante a constatação de que o esforço exigido estaria a prejudicar o processo de ensino e a desviar a atenção dos alunos, os professores manifestam-se, evidenciando o seu dilema moral (Estrela & Caetano, 2010). Ressurgem as tomadas de posição de escola, de suspensão do processo, com variações quanto ao grupo de professores que a desencadeia. A estratégia, que passa por demonstrar a inexequibilidade do modelo, só admitindo a sua suspensão, com vista a reatar negociações, culmina com a manifestação de 8 de Novembro de 2008 (com cerca de 120.000 participantes³²), seguida de outra convocada pelos movimentos independentes a 14 de Novembro (com cerca de 7.000 participantes³³) Terá sido porventura o ponto alto deste conflito profissional, marcado pela unanimidade nas tomadas de posição dos professores. Em 20 de Novembro de 2008, iniciam-se negociações com vista à simplificação do processo. Respondendo aos problemas detectados, são publicados sucessivos despachos de correcção de regras: o Despacho 32047/2008, que alarga o tempo de avaliação a “uma hora semanal por cada três docentes”, admitindo o recurso a horas extraordinárias; o Despacho 32048/2008, que “clarifica” os termos da delegação de competências; o Despacho 31996/2008, que “clarifica” os universos de docentes para aplicação das quotas. Da parte do Ministério, o Gabinete de Comunicação desdobra-se em “esclarecimentos” sobre a bondade da avaliação de desempenho, não só na página Web³⁴, como também recorrendo aos endereços de correio electrónico dos professores; na página Web da Direcção Geral de Recursos Humanos em Educação surge uma aplicação electrónica de perguntas / respostas para apoio ao processo³⁵. Tal não é, contudo, suficiente para evitar a greve de

³² Notícia em http://www.publico.pt/Educacao/psp-nao-adianta-numero-de-professores-que-se-manifestaram-em-lisboa_1349353

³³ Notícia em <http://noticias.sapo.pt/lusa/artigo/aaf12f58cdc778cde7fd06.html>

³⁴ 13 de Novembro, *Avaliação de desempenho de professores – perguntas frequentes e respostas*, consultável em <http://www.min-edu.pt/np3/2833.html>. 28 de Novembro, *Notas sobre um modelo de avaliação que protege os professores*, consultável em <http://www.min-edu.pt/np3/2904.html>. 10 de Dezembro, *10 Mitos sobre a avaliação de desempenho docente*, consultável em <http://www.min-edu.pt/np3/2947.html>

³⁵ Já não se encontra on-line.

3 de Dezembro, que terá atingido cerca de 94% de adesão (segundo a Fenprof³⁶), nem a entrega do abaixo-assinado que, com 70.000 assinaturas³⁷, exigia a suspensão da avaliação e a revisão do Estatuto da Carreira Docente.

A publicação do Decreto Regulamentar 1-A/2009, de 5 de Janeiro, institui um (novo) procedimento de avaliação “aperfeiçoado e consideravelmente simplificado” (vulgo *Simplex 2*)³⁸, a vigorar apenas no ano de 2008-2009. São abandonados os critérios de avaliação mais polémicos e de difícil concretização técnica: os resultados escolares e o abandono escolar (artigo 3º, nº1). A avaliação efectuada pelos coordenadores de departamento, incluindo a observação de aulas, que passa a ser de duas, fica dependente de requerimento, sendo condição para o acesso às classificações de mérito (artº 3º, nº 2). Assim, é garantida a distinção do mérito, se o professor estiver disposto a entrar no “jogo”, sendo agora garantido um avaliador do mesmo grupo de recrutamento (artigo 4º). Desta forma, é reduzido o número de intervenientes, tal como através da dispensa de avaliação dos docentes das áreas artísticas e dos que se reformem até 2010.

Para os professores que não pretendem aceder a classificações de mérito, prevalecem os parâmetros de índole administrativa (nível de assiduidade, grau de cumprimento do serviço distribuído, acções de formação contínua e exercício de cargos) e os que se relacionam com o alargamento das funções do professor no âmbito da organização (participação no agrupamento e dinamização de projectos de investigação e inovação educativa). Nestes casos, são retirados da avaliação todos os critérios que integram a dimensão do “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, que inclui a observação de aulas, aqueles que poderiam vir a ter alguma influência na qualidade educativa do processo de ensino. Em consequência, o papel do Director é consideravelmente reforçado, uma vez que se torna responsável por 100% da avaliação, quando não seja requerida a avaliação pedagógica. Além disso, é responsabilizado pelo calendário do processo e pela aprovação dos instrumentos (artigo 2º), embora possa delegar competências. Deste modo, a dimensão avaliativa do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, que poderia contribuir mais para “a qualificação da escola

³⁶ Notícia em <http://www.publico.pt/Educação/ministerio-fala-em-adesao-significativa-sindicatos-em-greve-historica> 1352010

³⁷ Notícia em <http://diario.iol.pt/sociedade/educacao-iol-mario-nogueira-avaliacao-ultimas-noticias-professores/1026047-4071.html>

³⁸ Este Decreto é acompanhado pelo Despacho 3006/2009 que procede à adaptação das fichas de avaliação ao modelo simplificado.

pública”, ou com mais consequências a nível formativo, é precisamente a que desaparece nesta “simplificação”, parecendo seguir uma lógica funcionalista que privilegia mais o controlo dos profissionais do que a melhoria do ensino.

Mais uma vez, as simplificações acordadas com a tutela não conseguem evitar outra greve, no dia 19 de Janeiro de 2009, com 91% de adesão³⁹, ou outras actividades reivindicativas: a manifestação organizada pelos movimentos independentes⁴⁰, em 24 de Janeiro, com 2.000 participantes; o cordão humano⁴¹, em 7 de Março, com 10.000 participantes; a Jornada nacional de reflexão e luta⁴²; a greve de dia 26 de Maio⁴³, nos primeiros tempos da manhã; a manifestação de 30 de Maio⁴⁴, contra a política educativa do XVII Governo. No entanto, neste período, continua a decorrer a aplicação do processo nas escolas, em alguns casos com grande contestação às opções internas, em outros casos de forma mais cordata, mas em todos com sentimentos de grande insatisfação e descrédito, e até de ansiedade face ao desconhecido.

O processo de implementação foi marcado por ciclos sucessivos de resistência dos professores, entrecortados por momentos de desbloqueio temporário. A condução agressiva do processo de mudança não terá contribuído para o aumento da contestação? Dado tratar-se de uma área polémica entre os professores, não deveria este processo ter sido experimentado, para esvaziar alguns focos de conflito? O trabalho prévio do Conselho Científico para a avaliação dos professores não poderia ter resolvido, à partida, muitas das dúvidas das escolas? As alterações sucessivas, consubstanciadas não só nos Decretos Regulamentares simplificadores, mas também nos Despachos *ad-hoc*, “clarificadores”, dadas as “dificuldades das escolas”, parecem ter potenciado a resistência dos professores, uma vez que não acautelaram os recursos necessários. No dizer de Stronge e Tucker (2003), pode concluir-se que não existiam condições organizacionais prévias ou a formação necessária a uma avaliação credível. Mesmo os termos técnicos utilizados não são uniformes – parâmetros, critérios, objectivos e itens de classificação. São utilizados indiscriminadamente, o que é também potenciador de confusão entre os actores envolvidos (McLaughlin, 1990; Peterson, 2000). Com efeito,

³⁹ Segundo dados divulgados pela Fenprof, consultável em <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=95&doc=3910>

⁴⁰ Cf. notícia em <http://ww1.rtp.pt/noticias/?article=178650&headline=20&visual=9>

⁴¹ Cf. notícia em <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=95&doc=3999>

⁴² Cf. notícia em <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=95&doc=3899>

⁴³ Cf. o pré-aviso em <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=95&doc=4113>

⁴⁴ Cf. notícia em <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=95&doc=4155>

o sentido de “urgência” na implementação da avaliação do desempenho docente parece decorrer de pressões supranacionais para a convergência com as políticas *comuns* que, a partir dos resultados de estudos comparativos internacionais, forçam uma tendência hegemónica sobre os sistemas educativos, com vista à construção do *espaço europeu da educação* (Dale, 2008). Por outro lado, em 2008, o apoio da maioria absoluta parlamentar terá permitido a estratégia agressiva na fase de implementação e interrogamo-nos se não estará nesse factor o foco de oportunidade para a introdução das lógicas empresariais no sistema educativo português.

Problema de investigação

Nos últimos anos, o ritmo das mudanças na organização das escolas e do sistema educativo tem sido muito rápido. A formação intensiva dos agrupamentos de escolas implicou a (re)construção dos instrumentos estruturadores da autonomia – Projecto Educativo e Regulamento Interno. Paralelamente, assistiu-se ao reforço dos processos de avaliação das escolas. A nível curricular, a reestruturação do ensino secundário e a introdução de percursos diferenciados no ensino básico, obrigaram as escolas a responder segundo novas lógicas de oferta educativa. Além disso, a introdução de exames nacionais e provas de aferição no ensino básico introduziram dinâmicas novas de prestação de contas e, porventura, terão gerado algumas mudanças no trabalho pedagógico. No 1º ciclo, a reorganização, quer em termos de rede escolar, quer em termos de oferta educativa, introduziu também profundas alterações no funcionamento das escolas. Por outro lado, a alteração do Estatuto da Carreira docente e a instituição de novas regras de recrutamento, bem como a implementação de um novo modelo de gestão, reconfigurou as relações de trabalho nas escolas. Todos estes processos se foram conjugando como vias de pressão para a mudança, sentida como excessiva, quer perante os problemas acrescidos que os novos públicos trazem à escola, quer face às condições estruturais e organizacionais em que o professor desempenha diariamente a sua actividade.

Neste contexto, na sequência da revisão do Estatuto da Carreira Docente, consubstanciada no Decreto-Lei 15/2007, também ela enformada por lógicas de eficiência de gestão de recursos, surgiu um novo modelo de avaliação de desempenho

docente, através do Decreto Regulamentar 2/2008. Embora apresentado como veículo estratégico de desenvolvimento profissional com vista à melhoria da qualidade da educação, este modelo de avaliação foi recebido com conflitualidade, tendo gerado bastante instabilidade na vida das escolas. Com efeito, este novo modo de regulação surgiu concomitante com um discurso público do Ministério da Educação, amplamente divulgado e multiplicado pelos *media*, que terá sido interpretado de forma negativa pela classe docente, ao relacionar a assiduidade e o desempenho dos professores com os resultados escolares obtidos pelos alunos portugueses em testes internacionais.

Que argumentos fundamentam as críticas e possíveis resistências dos professores à implementação do actual modelo de avaliação? Por um lado, a criação de um novo dispositivo de diferenciação (titulares *versus* não titulares) entre profissionais dentro da classe, rapidamente concretizado e muito questionado nos seus fundamentos, parece contrastar com uma representação da classe docente tradicionalmente marcada pela indiferenciação no reconhecimento de competências (Loureiro, 2001) e pela atribuição sem critério de adequação pré-estabelecido de funções no desempenho quotidiano. Por outro lado, as expectativas de progressão na carreira, criadas aquando da entrada na profissão, parecem ter sido limitadas com o surgimento de restrições à progressão. É provável que as decisões da política estatutária tenham desiludido uma maioria de professores, habituados a uma progressão sem questionamento e com expectativas definidas pelo *status quo* vigente até ao momento. Além disso, a instituição de uma progressão profissional dependente, não só do mérito, mas também da prestação de provas de avaliação de competências, gerou alguma contestação.

Como Fullan e Hargreaves (2001) sublinharam, trata-se de uma classe profissional especializada que requer e cultiva uma autonomia responsável nas suas práticas educativas. Num tempo de grande exigência profissional que dê resposta às inúmeras solicitações que os problemas sociais próprios de uma sociedade cada vez mais mercantilizada colocam à escola, a diminuição de expectativas não terá surgido em contra-ciclo com os esforços crescentes que a complexificação do desempenho profissional implica? Tal processo de avaliação não terá sido interpretado pelos professores como sendo mais uma forma de controlo sobre a progressão na carreira, em contraste com um discurso legislativo que enfatiza objectivos de desenvolvimento profissional e organizacional?

Com efeito, o anterior modelo de avaliação de desempenho, regulado pelo Decreto Regulamentar 11/98, expressava e requeria dos professores um elevado pendor

reflexivo, ao prever a elaboração de um relatório crítico da actividade profissional realizada. Tratava-se de um documento cuja elaboração exigia acção reflexiva que, em si própria, poderia constituir um processo de aprendizagem (Santos Guerra, 2003). Contudo, as limitações legais à actuação das comissões de avaliação levaram a que todos os relatórios fossem validados com a menção de *Satisfaz* (Curado, 2002). Perante tal uniformidade, esse relatório passou a ser encarado como um *pro forma* administrativo para confirmação dos requisitos necessários à progressão na carreira, no qual bastava descrever sumariamente a actividade desenvolvida no âmbito do serviço distribuído, confirmar a contagem do tempo de serviço e elencar a formação frequentada, perdendo embora o seu carácter formativo. Acresce ainda que qualquer menção acima do nível de *Satisfaz* deveria ser requerida pelo interessado, situação que nunca reuniu o consenso da classe docente, tendo havido escolas onde esse procedimento nunca foi accionado (Curado, 2002). Mesmo quando tal aconteceu, como nunca foram definidos critérios para atribuição de Bom e Muito Bom, a nível nacional, houve actuações muito díspares de escola para escola, numa concretização do efeito que Barroso (2005) nomeou de “mosaico” ao nível da micro-regulação local.

Em que medida, então, a avaliação docente segundo o modelo de 2007, contribuirá não só para o desenvolvimento profissional dos professores mas também para o desenvolvimento organizacional da própria escola? De acordo com o Decreto-Lei 15/2007, os professores *titulares* serão os únicos capacitados como avaliadores, contudo os critérios utilizados na sua selecção não parecem reflectir as finalidades de desenvolvimento profissional enunciadas para o processo avaliativo. Com efeito, apesar do discurso valorizador do mérito e da excelência que enforma as recentes políticas educativas, os professores-avaliadores foram seleccionados de acordo com critérios administrativos. Além disso, só os que detinham maior antiguidade puderam concorrer à nova categoria de professor-titular, o que não gerou consenso, pois terá impedido professores com melhores competências de aceder a essas funções. Este critério pode ter minado um dos fundamentos de qualquer processo de avaliação: o reconhecimento da competência, da autoridade conferida pelo conhecimento, que é tacitamente reconhecida pelo avaliado no avaliador (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010). Além disso, segundo a mesma lei, a assumpção de responsabilidades na organização escolar passará a estar limitada aos professores *titulares*, o que parece configurar um desperdício de recursos: a organização escolar deixará de poder contar com os contributos dos professores que, ao longo dos anos, participaram no seu

desenvolvimento e ganharam experiência. Neste aspecto, como sugerem alguns autores (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves & Fink, 2007), esta política poderá comprometer a sustentabilidade de futuras lideranças, uma vez que impede o acesso a funções de coordenação a professores mais novos, ainda que, porventura, apresentem melhores competências.

A avaliação centrada na escola e levada a cabo por pares é via fundamental para que o modelo actual sirva os objectivos de desenvolvimento profissional a que se propõe (Wise & Gendler, 1990). Contudo, o isolamento gerado por uma cultura profissional com infrequentes práticas colaborativas (Correia & Matos, 2001a; Fullan & Hargreaves, 2001; J. Lima, 2002), seja a observação, seja a auto-avaliação com os pares, seja a partilha de experiências, não constituirá uma forte barreira à implementação deste modelo? A estrutura rígida do horário docente, aumentada ainda recentemente com a implementação do trabalho de escola, por exemplo, veio reduzir os espaços-tempos possíveis para o trabalho colaborativo entre professores (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 2003). Este factor parece de tal forma importante que foi necessário definir novas regras na atribuição de créditos horários de forma a possibilitar a conjugação do horário lectivo dos avaliadores com a observação de aulas dos avaliados. Consideradas as circunstâncias da sua implementação, até que ponto o novo modelo de avaliação poderá facilitar, ou constituir-se como obstáculo, ao trabalho colaborativo dos professores?

A ausência de uma cultura de avaliação não preparou a escola, enquanto organização, para a recolha e análise sistemáticas de informação, a todos os níveis, de forma a possibilitar a sua avaliação (McLaughlin, 1990). A auto-avaliação das escolas, instituída pela Lei 31/2002, tem demorado a ser concretizada em muitas escolas (Ventura, 2008), dependendo provavelmente do grau de desenvolvimento, e, por isso, de autonomia, que cada escola tenha já sido capaz de atingir (Darling-Hammond, 1990). Se parece pertinente que a autonomia necessita de ser assumida pelos próprios agentes educativos de cada escola, também podem ser equacionados factores facilitadores do desenvolvimento de processos participativos de tomada de decisão e de avaliação da organização, e também dos seus actores, conducentes a um maior grau de autonomia: a formação específica para o desempenho de funções, quer ao nível da direcção executiva, quer no nível da gestão intermédia; o apoio externo de especialistas que acompanhem a implementação e consolidação de processos de desenvolvimento organizacional; a motivação e nível de compromisso dos agentes educativos para com a escola, em parte

gerada pelo tipo de liderança implementado; a percepção da função e importância estratégica da auto-avaliação para a aprendizagem organizacional (Clímaco, 1990).

Paradoxalmente, é sentido pelas escolas um excesso de dependência normativa que contraria o discurso político da autonomia (Almeida, 2005). Embora apresentado como mais um instrumento de desenvolvimento organizacional, pois seis dos oito objectivos da avaliação de desempenho têm como âmbito a escola, a regulamentação do processo determina minuciosamente não só os procedimentos, como os instrumentos a utilizar (Despacho 16872/2008). Apesar de a avaliação de desempenho se apresentar como referenciada ao Projecto Educativo e ao Plano Anual de Actividades, o que mais uma vez levanta questões quanto ao nível de desenvolvimento organizacional de cada escola, a observação das fichas uniformizadoras do processo avaliativo aponta para uma perspectiva individual da avaliação, centrada em resultados, quase independente de contextos.

Com uma estrutura organizativa apoiada predominantemente em redes informais, construídas a partir de relações interpessoais, pouco articuladas entre si, poderá a escola ser avaliada por modelos pré-formatados, mais focados nos resultados do que nos processos? Assumidamente inspirado no Sistema de Avaliação de Desempenho da Administração Pública (SIADAP, Lei 66B/2007), o modelo de avaliação do desempenho docente pretende quantificar resultados académicos e verificar o cumprimento de objectivos, considerando o trabalho desenvolvido pelo professor como apenas dependente do próprio, como se o acto educativo fosse um processo de produção, e não uma construção de sujeitos reflexivos em interacção e, por isso, mutuamente dependentes (Santos Guerra, 2003). Ora, numa profissão regida pelo propósito educativo, a reflexão sobre as práticas constitui uma base fundamental da aprendizagem, do desenvolvimento profissional. Na perspectiva defendida por Duke e Stiggins (1990), essa deverá ser qualitativa, centrada nos contextos de acção, considerando as características dos intervenientes. Que relação entre a avaliação e o desenvolvimento profissional perpassa no e permite o actual modelo de avaliação? Como se potencia a integração das práticas de avaliação com a formação profissional?

Questões específicas de investigação

A publicação da alteração ao Estatuto da Carreira docente (Decreto-Lei 15/2007), com a introdução de um novo processo de avaliação do desempenho docente (Decreto Regulamentar 2/2008), veio introduzir mudança nas expectativas e formas de trabalho dos docentes que trabalham no sistema público de educação. Tais alterações foram recebidas com a contestação geral dos professores, bem como dos sindicatos que os representam. Que fundamentos sustentaram essa contestação? Que modalidades de resistência tiveram lugar nas escolas? Vários terão sido os factores que terão potenciado resistências geradoras de um clima de mudança que tem dado maior visibilidade social às questões da educação. Até que ponto estas mudanças introduzem instabilidade ou ineficácia no funcionamento das escolas? Até que ponto a instabilidade terá tido repercussões no trabalho quotidiano do professor?

Neste contexto, e na sequência das implicações resultantes da revisão do Estatuto da Carreira Docente, instituído pelo Decreto-Lei 15/2007, importa analisar e interpretar os argumentos diferenciais consubstanciados no discurso profissional dos professores, expresso no espaço virtual da blogosfera, e nos posicionamentos múltiplos dos diversos actores educativos envolvidos no processo de implementação do modelo de avaliação do desempenho docente, formalizado pelo Decreto Regulamentar 2/2008. Assim, enunciam-se em seguida as questões específicas que orientaram a pesquisa realizada:

1. Que perspectivas emergem relativamente aos fundamentos estruturais do modelo de avaliação?
2. Que lógicas de legitimação da contestação ao modelo de avaliação emergem do discurso dos professores?
3. Que argumentos fundamentam possíveis resistências dos professores à implementação deste modelo de avaliação, enquanto processo de mudança nos contextos das escolas?

Objectivos do estudo. Tratando-se de um estudo interpretativo, através da análise do discurso público expresso, de diversas formas, pelos diversos actores educativos envolvidos, pretende-se:

- Compreender as representações e os posicionamentos dos professores face ao processo de avaliação implementado;

- Analisar criticamente as possíveis divergências e convergências entre o discurso oficial-legal legitimador da implementação do modelo de avaliação de desempenho docente e o discurso de “resistência” dos professores.

Relevância do estudo

Em tempos de globalização e de crise, o mandato social e educacional de que a escola e os professores são incumbidos torna-se cada vez mais urgente, exigente e complexo pela diversidade das suas dimensões. Com efeito, na actual sociedade do conhecimento, ao imperativo educacional do desenvolvimento das competências necessárias à entrada dos jovens no mercado de trabalho, somam-se atribuições de intervenção social até agora arredadas da escola. Contudo, as actuais mudanças de políticas educativas, ao surgir em contra-ciclo com as solicitações crescentes feitas aos professores, podem produzir alterações profundas nas expectativas profissionais e até na identidade dos próprios professores. Trata-se, portanto, de um contexto com características paradoxais numa área tão estruturante da sociedade como é o sistema educativo e a organização da profissão docente.

Importa, por isso, compreender em profundidade um fenómeno novo em Portugal, o qual, no dizer de Stoleroff e Pereira (2009), parece configurar-se como uma “teia de conflito” e afectar a motivação profissional dos professores, os actores-chave do sistema educativo (OCDE, 2005). Para além do contributo para a caracterização e do conhecimento sistemático deste momento de viragem na profissão docente, o presente estudo propõe-se compreender os posicionamentos dos actores envolvidos e a natureza diferencial do seu discurso argumentativo de classe e, ao mesmo tempo, determinar os pontos de clivagem relativamente ao discurso oficial. Pretende-se, assim, encontrar elos de consenso que contribuam para a reconstrução de uma efectiva avaliação com efeitos positivos no desenvolvimento profissional dos professores e das próprias escolas e em mudanças de culturas propiciadoras da (re)constituição e interacção renovada entre diversas comunidades de prática profissional.

Em última análise, estas questões são fundamentais ao desenvolvimento de uma Escola Pública, de qualidade, “para todos”, através do desenvolvimento dos seus profissionais e da organização na qual de inserem. Pelas repercussões e articulações que envolve relativamente a outras dimensões do funcionamento da escola, este trabalho

constitui um passo para procurar caminhos outros, na via do desenvolvimento harmonioso da Escola Pública, não só modernizando e melhorando os processos de gestão, mas também criando as melhores condições para a prossecução, com qualidade, da sua missão primeira: ensinar, formar as futuras gerações de cidadãos. Analisar e caracterizar os novos contextos sistémicos nos quais tem lugar a avaliação do trabalho profissional apela a uma reflexão aprofundada sobre as próprias práticas e a forma como estas são desenvolvidas pelos actores no quotidiano. Com efeito, pensar a avaliação dos professores implica (re)pensar o ensino e a escola pública, nos seus fundamentos e nas suas metas.

Organização do estudo

Nesta introdução, procurámos esboçar o contexto que enquadra a recente introdução de uma nova política de avaliação dos professores, definimos o problema e especificámos as questões de investigação e os objectivos do estudo, concluindo com a defesa da sua relevância para o desenvolvimento da Escola Pública.

Em seguida, apresentamos os três capítulos que integram este estudo. No capítulo II, construímos o enquadramento teórico, a partir dos contributos da investigação sobre políticas educativas, profissionalidade docente e, especificamente, a avaliação dos professores, o que permite uma melhor iluminação do problema de investigação e autoriza a análise subsequente. O capítulo III revela as opções metodológicas tomadas, da escolha das fontes aos processos de recolha e análise dos dados. Ao longo do capítulo IV, descrevemos os resultados da investigação empírica, interpretando-os à luz do quadro teórico previamente delineado.

Finalmente, nas considerações finais, ensaiando um grau de abstracção crescente, salientamos os aspectos mais relevantes que emergiram do campo empírico, procurando responder às questões de investigação. A sua discussão permite, não só ensaiar propostas que podem contribuir para uma avaliação dos professores mais coerente com as especificidades da profissão docente e do sistema educativo português, como apontar pistas para futuras investigações.

Os apêndices são essencialmente constituídos por listagens dos textos do *corpus* construído e as referências bibliográficas encerram este trabalho (Azevedo, 2008). Em formato CD-ROM, disponibiliza-se, em anexo (na contra-capa), o *corpus* textual utilizado neste estudo.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A alteração da política de avaliação de professores, através da publicação de uma nova configuração jurídica, instituída pelo Decreto-lei 15/2007 e regulamentada pelo Decreto Regulamentar 2/2008, introduziu dinâmicas de mudança no sistema educativo, com implicações nas expectativas e na identidade profissional dos docentes. Neste quadro, a análise do discurso público dos actores envolvidos no contexto de implementação desta política de avaliação, com particular incidência no dos professores, permitirá revelar os seus argumentos diferenciais e compreender as lógicas de acção que lhes subjazem.

Assumindo uma perspectiva crítica, salientam-se, neste capítulo, algumas das antinomias que se desenham actualmente no campo educativo, geradoras de tensões que parecem colocar em causa os fundamentos da Escola Pública, enquanto mandato do Estado Social. Convocar-se-ão contributos teóricos referenciados à análise das políticas neoliberais e à transformação do papel do Estado, para melhor enquadrar os posicionamentos críticos assumidos pelos professores em relação ao processo de avaliação do desempenho. Recorrer-se-á, ainda, à reflexão sobre problemas contemporâneos relativos à natureza da profissão docente; à análise das dinâmicas implícitas nos processos de avaliação profissional; e a estudos segundo a perspectiva micropolítica, para a compreensão das lógicas de acção dos professores.

Contexto neoliberal e mudanças no papel regulador do Estado

Estrutura-se a análise das políticas educativas recentes a partir de três eixos: o contexto neoliberal e as mudanças no papel regulador do Estado, a (re)centralização do controlo no sistema educativo e a emergência da prestação de contas⁴⁵. Partindo destas

⁴⁵ *Accountability* é um termo sem tradução exacta para o português. Assumimos a tradução como “prestação de contas”, embora considerando, com A. Afonso (2009b), que o conceito de *accountability* assenta em três pilares: a) a avaliação, enquanto recolha e tratamento de informação com vista à produção

três tendências gerais das políticas educativas, analisa-se ainda a forma como se têm repercutido na profissão docente, através, quer da reconfiguração da matriz identitária dos professores, quer dos processos micropolíticos emergentes nas escolas. Finalmente, reflecte-se sobre os processos de avaliação profissional, à luz dos conceitos teóricos deste campo mais específico de investigação.

No contexto do desenvolvimento da “sociedade do conhecimento”, a educação ganhou uma nova centralidade no discurso político nacional, mas também a nível supranacional. A “globalização hegemónica” (Sousa Santos, 2001), de raiz neoliberal, reconfigurou o papel do Estado-nação e alterou o mandato político da escola pública, tão profundamente que mesmo os modelos pedagógicos, baseados nos valores humanistas e na cidadania, têm vindo a dar lugar a um modelo performativo, com ênfase nos resultados, baseado nas lógicas modernizadoras da qualidade e da eficácia, as quais têm incidência na concepção do modo de ser professor.

Na conceptualização do termo globalização, seguimos o pensamento de Boaventura Sousa Santos (2001) quando afirma: “o que designamos por globalização é, de facto, uma constelação de diferentes processos de globalização” (p. 61). Neste aspecto, as mudanças significativas na configuração social do mundo actual nasceram da interacção entre práticas inter-estatais, como a criação de organizações políticas internacionais, práticas capitalistas globais, como a expansão social e territorial de empresas multinacionais, e práticas sociais e culturais transnacionais, como as decorrentes da proliferação das tecnologias de informação e comunicação. Como este autor teoriza, a globalização surge como “um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” (p. 32).

Aprofundando a análise, o mesmo autor distingue as globalizações *hegemónicas*, do âmbito da dominação, e as globalizações *anti-hegemónicas*, que actuam ao nível da resistência emancipatória. As globalizações hegemónicas podem ter expressão sob a forma de *localismo globalizado*, isto é, um fenómeno local que é globalizado com sucesso, ou serem *globalismos localizados*, quando se trata do impacto específico nas condições locais produzido por práticas e imperativos transnacionais. Quanto às

de juízos de valor; b) a prestação de contas como actividade comunicativa ou discursiva pública, com o intuito de informar, divulgar ou justificar; c) a responsabilização, com uma dimensão impositiva, que visa imputar responsabilidades, sancionando ou persuadindo à mudança, por um lado, reconhecendo o mérito ou atribuindo recompensas materiais, por outro.

globalizações anti-hegemónicas, o *cosmopolitismo*, que abrange diversas actividades transnacionais do âmbito da solidariedade entre os povos, e o *património comum da humanidade*, que se refere às lutas transnacionais que defendem a protecção e desmercadorização do social contra a intensificação das hierarquias e das desigualdades do capitalismo, são os dois modos conceptualizados (Sousa Santos, 2001).

A globalização hegemónica iniciada nos anos 80 “é um produto de decisões de Estados nacionais” (Sousa Santos, 2001, p. 56). Depois da crise económica dos anos 70 e, sobretudo, a partir do “Consenso de Washington”, os Estados centrais do sistema mundial desenvolveram mecanismos de cooperação e de interdependência, através de organismos internacionais, partindo da ideia de que a transformação social era uma questão técnica, sem implicações políticas. Contudo, esse consenso quanto ao modelo de desenvolvimento económico e social foi marcado por uma raiz ideológica neoliberal que defende a absoluta liberdade do mercado e a correspondente intervenção mínima do Estado. Segundo Sousa Santos (2001), pondo em causa a eficácia dos modelos keynesianos, a escolha das elites político-económicas envolvidas neste *metaconsenso* foi, portanto, o desenvolvimento de uma “economia globalmente liberalizada” que implicava uma redução gradativa do poder do Estado. Não se trata, portanto, de um processo espontâneo, irreversível e inelutável, como se apresenta no “discurso político globalizado”. Sob a batuta do neoliberalismo, a economia é dessocializada: o valor social do trabalho é mercadorizado, o cidadão dá lugar ao consumidor (Sousa Santos, 2001).

No contexto da globalização social, crescem as desigualdades na distribuição dos rendimentos, seja entre países, com o aumento das disparidades entre países ricos e países pobres, seja entre empregadores e empregados, por via da liberalização do mercado de trabalho, orientada para a redução dos direitos laborais e dos custos salariais, considerados indispensáveis ao crescimento e à estabilidade económicos (Sousa Santos, 2001). Neste contexto, as empresas multinacionais converteram-se em actores centrais da nova economia mundial, concentrando um enorme poder económico e ganhando uma nova centralidade na estrutura institucional. Por seu turno, o sistema financeiro foi gradualmente ganhando predomínio sobre a economia real. A desregulação estatal das economias nacionais conduziu à instauração de processos de produção flexíveis e multilocais, contribuindo também para o surgimento de três capitalismos transnacionais dominantes, entre eles a União Europeia.

Nesta globalização hegemónica, sustentada pelo consenso económico neoliberal, ganham centralidade as agências multilaterais que passam a exercer o seu poder sobre os Estados nacionais, através do controlo da sua dívida externa. Por isso, são os países *periféricos* e *semi-periféricos* que estão mais sujeitos às imposições do “receituário liberal”, dada a sua dependência financeira dos programas de ajustamento estrutural.

Estes contextos reflectem-se no campo educativo. As reformas educacionais são dirigidas mais para a formação para o mercado de trabalho do que para a construção da cidadania (Stöer, Stoleroff & Correia, 1990); estimulam-se os mecanismos de livre escolha através de cheques-ensino, ou da criação de redes de escolas privadas; incentiva-se a competição entre escolas públicas, através do *marketing* e da publicitação de resultados de testes estandardizados em *rankings*; promove-se, nas escolas, a contratualização de serviços ou a exploração económica da publicidade; os alunos são vistos como clientes e consumidores de actividades educativas. Em suma, “a lógica neoliberal da concorrência tende a reduzir a educação a uma mercadoria escolar a ser rentabilizada no mundo dos empregos e das posições sociais” (Charlot, 2007, pp.135-136). Contudo, eis o paradoxo: a sociedade globalizada exige competências acrescidas de cidadania (Hargreaves, 2003). Neste quadro, os professores são reconceptualizados como recursos humanos que devem ser geridos com eficiência e controlados quanto à sua *performance*, que deve apresentar ganhos de produtividade ao nível do desempenho académico dos alunos, aquele que é estatisticamente medível (M. L. Rodrigues, 2010).

Reforço da regulação transnacional

O projecto neo-liberal de desenvolvimento económico gerou uma hegemonia de processos e modos de acção na esfera política, com consequências notórias nos sistemas educativos. A regulação transnacional é exercida no âmbito dos fóruns de decisão e consulta internacionais, sob a forma de normas, discursos ou instrumentos que aí são produzidos, e que são tomados como fontes de legitimação para a tomada de decisões a nível nacional (N. Afonso & Costa, 2009). O aumento dos processos de regulação transnacional, sobretudo a partir dos anos 80, decorre da disseminação mundial de diversos fenómenos associados à *globalização* e, no caso português, também à integração no projecto estratégico de desenvolvimento que é a União Europeia (Antunes, 2008; Teodoro, 2001).

Nesse contexto, as agências internacionais (OCDE, UNESCO, Banco Mundial) ganharam uma importância crescente nos *fora* de discussão e decisão política nacionais e supra-nacionais, seja através de programas de apoio, seja através da geração de dados estatísticos comparativos (OCDE, 2009a) que fomentam a competitividade entre países e constituem, por si só, um meio de pressão sobre os sistemas educativos nacionais. O recente relatório TALIS (OCDE, 2009b), no seu capítulo 5, ou o indicador D5 do *Education at Glance* (OCDE, 2009a), salientando a posição de Portugal relativamente às questões da avaliação das escolas e dos professores, são fortemente legitimadores da acção política⁴⁶, sobretudo porque estes relatórios, para além do diagnóstico, avançam sempre com propostas e linhas de acção. No dizer de Barroso (2003), confrontados com as suas “fragilidades”, os sistemas nacionais têm-se tornado gradualmente mais permeáveis à *contaminação* transnacional de conceitos, políticas e mesmo de medidas concretas, “prontas a usar”, pois já implementadas em países “centrais” que apresentam melhores resultados nessas estatísticas.

No caso português, “esquecendo-se”, embora, o contexto histórico-social que permitiria interpretar de outro modo esses quadros estatísticos (Graça, 2009; Teodoro, 2008), reage-se, por exemplo, aos resultados de estudos como o PISA (OCDE, 2007), reforçando-se o ensino da Matemática e das Ciências, através de programas nacionais, com vista à melhoria da posição nacional nos “*rankings*” (N. Afonso & Costa, 2009; M. L. Rodrigues, 2010). Este processo de *empréstimo* de políticas educativas, com recurso sistemático aos referentes internacionais tem duas consequências a nível da formulação das políticas educativas nacionais: por um lado, serve a justificação e a legitimação política da sua adopção, desincentivando o questionamento crítico e a reflexão (N. Afonso & Costa, 2009); por outro lado, o tipo de dados comparados e a sua natureza quantitativa, força, a montante, a alteração das lógicas subjacentes à análise dos processos e dos resultados dos sistemas educativos (Dale, 2008; Teodoro, 2001, 2008), facilitando a pressão para a mudança sobre os governos nacionais.

A crescente regulação transnacional (Barroso, 2005) tem introduzido uma convergência notória na alteração dos modos de regulação dos sistemas educativos, que se reflecte, por exemplo, na adopção generalizada de políticas de descentralização, na defesa da “gestão centrada na escola”, na diversidade dos dispositivos e níveis de

⁴⁶ Veja-se em <http://www.min-edu.pt/np3/3832.html> como o Gabinete de Comunicação recorre aos dados comparativos internacionais sobre a avaliação de professores para legitimar a política de avaliação dos professores.

controlo (Barroso, 2006). Estas novas formas de regulação, que Maroy (2006) nomeia como *regulação pós-burocrática*, surgem em consequência da reconfiguração do papel do Estado, no âmbito do modelo de *Estado Avaliador* (A. Afonso, 1998). Em países com uma maior tradição centralista, de matriz burocrática, como Portugal, verifica-se o reforço das entidades de regulação intermédias (Maroy, 2006), através de processos de desconcentração, de par com o aparecimento de novas formas pós-burocráticas de regulação, com particular incidência nos processos de avaliação e monitorização de programas e de resultados. Confirma-se, assim, que as regulações institucionais tendem a aproximar-se de modelos comuns, embora cada país adapte os processos de implementação à sua realidade específica, gerando-se, assim, o fenómeno de *hibridismo*. Com efeito, segundo Maroy (2006),

por um lado, os modelos de *governance* transnacionais são filtrados e mesclados (hybridés) com as realidades materiais ou simbólicas próprias de cada contexto nacional no exacto momento da construção do enunciado das políticas e, por outro lado, porque as formas e os actores da regulação intermédia no seio destes sistemas estão marcados pela história de cada sistema escolar e as especificidades locais (p. 357).

Com base num estudo comparativo entre diversos países europeus, com realidades muito diversificadas e mesmo antagónicas, Natércio Afonso (2003) conclui sobre o reforço de novos modos de controlo e responsabilização das escolas, na sequência da retracção do papel do Estado central, “no quadro de uma intensa hibridização de políticas fomentada pela cooperação multilateral no âmbito da União Europeia” (p. 50). Apesar das diferenças entre países, este autor confirma o reforço da *regulação mercantil*, através da intensificação da avaliação externa institucional e do controlo social sobre a escola, da flexibilização da provisão de recursos financeiros ou da erosão da profissionalidade docente, entre outros. No caso português, a integração na União Europeia veio reforçar mais ainda essa influência transnacional, com um maior controlo das estruturas supranacionais sobre as orientações políticas nacionais, através das regras inerentes aos sistemas de financiamento.

Ao demonstrar a emergência de um *espaço europeu de educação*, Roger Dale (2008) salienta “uma significativa ampliação da agenda no domínio da educação”, justificando que

o que era admitido pela porta da “qualidade” da escolarização oferecida, de ferramenta comum para a avaliação da eficiência dos sistemas nacionais, passou a política educativa europeia explícita, supranacional, mais baseada na coordenação

política do que na cooperação técnica e a substituir amplamente os indicadores comuns de eficiência nacional por metas, conteúdos e critérios de eficácia, também comuns (p. 20).

Com idêntica perspectiva, Antunes (2005a) chama a atenção para a forma como nas últimas décadas os espaços nacionais de decisão política têm vindo a ser crescentemente ignorados, passando a ser meros espaços de ratificação ou implementação de decisões tomadas em instâncias supranacionais. No processo de *europização* das políticas educativas, a emergência de uma lógica de resolução de impasses políticos através do recurso a instrumentos técnicos, a comissões de peritos e responsáveis técnico-administrativos, formadas *ad-hoc*, serve assim uma tecnologia de governo e de exercício do poder que, justificando as decisões com argumentos técnicos, foge à legitimação política (Antunes, 2008; Dale, 2008). Segundo Antunes, esta racionalização tecnocrática do processo político configura uma “nova arquitectura bipolar” no processo de elaboração das políticas educativas: a decisão política circunscreve-se aos *fora* supranacionais, enquanto que o contexto nacional é redefinido como mero espaço de implementação técnica (2005b). Neste contexto, como sublinha esta autora, verifica-se:

um efeito de *desregulação* (através da eliminação sumária e extra-legal dos controlos democráticos inerentes aos processos políticos estabelecidos nos sistemas nacionais) produzido pelos expeditos e debilmente institucionalizados *processos ad-hoc* de decisão política intergovernamental baseados na adesão voluntária (2005a, p. 9).

Enquanto estratégia de regulação, a instauração de dispositivos de avaliação articulados entre si reforça não só o controlo exercido pelo Estado, mas também o controlo supranacional que visa o domínio sobre os sistemas educativos nacionais. Neste contexto, os actores sociais presentes nos contextos educativos concretos são (re)socializados como meros implementadores, confrontados com factos consumados e completamente excluídos, quer do processo de tomada de decisão, quer da avaliação da concretização da política.

Emergência do Estado Avaliador

A avaliação dos professores em Portugal pode ser olhada, nas suas circunstâncias históricas e sociais (Blanco, Pacheco, & Silva, 1988), como um processo sujeito a múltiplas formas de regulação. Se “as regras do jogo são construídas simultaneamente por “baixo” na própria construção da acção organizada” (Maroy, 2006, p. 10), então os processos de coordenação das políticas e da acção educativa desenvolvem-se em vários níveis, e entre níveis. Centrando-se no “modo como são definidas e controladas as orientações, normas e acções que asseguram o funcionamento do sistema educativo” (p. 44), Barroso (2006) conceptualiza três níveis de regulação: a regulação *transnacional*, a regulação *nacional* e a *micro-regulação local*. Em cada um destes níveis, procuraremos salientar alguns fenómenos que têm, nas últimas décadas, contribuído para a reconfiguração dos processos de construção das políticas educativas públicas e, em particular, as da avaliação do desempenho docente.

A política de avaliação do desempenho docente surge no quadro de mudanças significativas no sistema de regulações do campo educativo. Como sintetiza a *figura 2.1.*, a emergência de um *Estado avaliador* e a adopção de lógicas de gestão do tipo empresarial, introduziram alterações na regulação laboral, com lógicas de mobilidade e de flexibilidade até ao momento arredadas do sector público. Por outro lado, a reestruturação da administração das escolas, através de um novo modelo de gestão, autorizou a recentralização do poder, através de uma maior hierarquização das estruturas. Deste modo, a actual política de avaliação pode ser encarada como factor de conformação profissional, com vista à reconfiguração da profissão. Contudo, importa questionar até que ponto a identidade profissional docente é compatível com essa “imagem”?

As políticas de inspiração neoliberal introduziram no campo educativo, em Portugal, sobretudo nas duas últimas décadas, princípios referentes à *nova gestão pública* e, com eles, lógicas de descentralização e autonomia, as quais, associadas ao reforço do controlo *central*, têm vindo a ensaiar a reconfiguração dos papéis atribuídos às instituições educativas e aos seus actores. Estas políticas de reestruturação dos sistemas educativos apoiam-se em novos modos de regulação do Estado e na transformação do seu papel na provisão da Educação Pública face ao *mercado*.

Neste contexto, encaramos também a recente introdução da avaliação do desempenho docente como fazendo parte de uma lógica de reforço dos processos de

prestação de contas inerentes a um Estado “mínimo”, mas “forte” no exercício da sua legitimidade democrática. Com efeito, no que respeita à Educação, a avaliação de desempenho dos professores, enquanto processo político (Weiler, 1999), situa-se no espaço de confluência entre: (1) as políticas educativas baseadas no discurso da qualidade, da eficácia e da eficiência; (2) a exigência de prestação de contas a um Estado regulador e a uma sociedade mais informada; e (3) o desenvolvimento de lógicas meritocráticas nas relações de trabalho público.

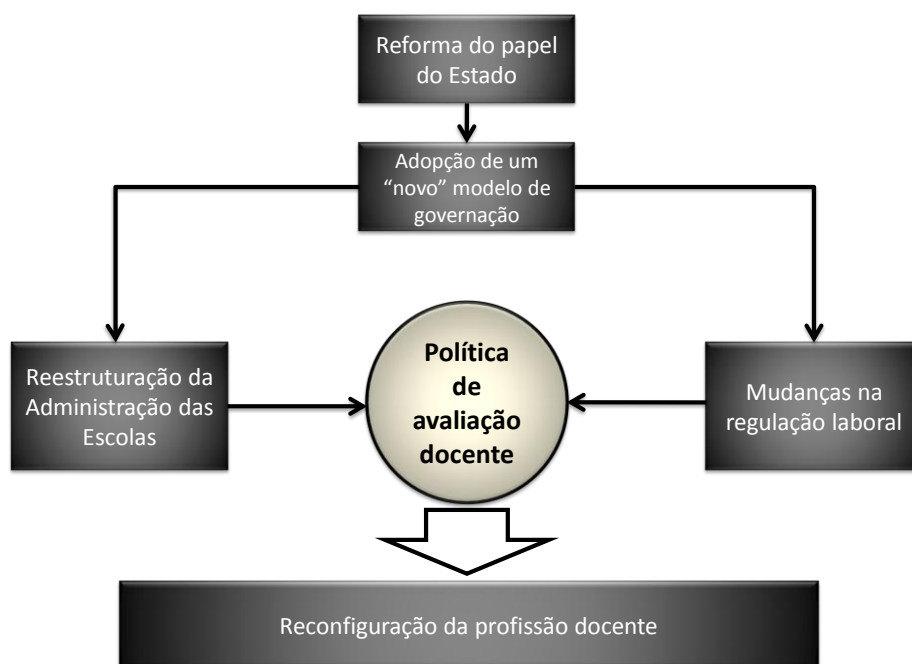


Figura 2.1. Mudanças sistémicas e avaliação do desempenho docente.

Embora derivando de decisões tomadas em *fora* de regulação transnacionais, estas alterações têm fortes impactos nos quotidianos escolares, implicando mudanças profundas na vida profissional dos professores, que poderão colocar em causa as possibilidades emancipatórias da sua prática profissional (Sanches, 2004b). Com efeito, ao analisar as tendências globais das recentes reformas educativas em Inglaterra, Stephen Ball (1999) refere-se à luta pela *alma do professor* e aos efeitos práticos das políticas educativas ensaiadas como um obituário para o professor, concluindo que

o entusiasmo político pela *accountability* e pela competição ameaçam destruir o significado do “autêntico” ensino e alterar profundamente o que significa “ensinar” e ser professor. As tendências globais da eficácia e melhoria da escola, da

performatividade e da gestão, estão em conjunto a anular a emoção e o desejo de ensinar – tornando a alma do professor transparente, embora vazia. Podemos acabar por obter muito mais e muito menos do que esperavamos quando o actual ciclo de reformas começou (Ball, 1999, p. 15).

Deste ponto de vista, um novo tipo de professor é necessário para satisfazer o mandato educativo que valoriza a instrumentalidade da educação para o mercado de trabalho, em detrimento do eixo educação-democracia (Stöer, Stoleroff & Correia, 1990; Teodoro, 2008). Assim sendo, um *novo profissionalismo* (Carlgren, 2002; Flores, Day & Viana, 2007; Robertson, 1996; Sachs, 2003) assentará no cumprimento acrítico de decisões exógenas, na implementação obediente e na consecução de objectivos pré-determinados e medíveis.

A política de avaliação do desempenho docente foi apresentada pela tutela como uma questão essencialmente técnica, fundamental para a melhoria da eficiência do sistema educativo (M. L. Rodrigues, 2010). A sua implementação obedeceu a um calendário restrito e foi legitimada pela comparação com as práticas existentes em outros sistemas educativos internacionais. Poderão estas circunstâncias explicar o sentido de urgência que determinou a emergência do novo modelo de avaliação do desempenho docente? Parece possível interpretar a implementação agressiva deste modelo de avaliação do desempenho docente como um *globalismo localizado*, enquanto imperativo decorrente de políticas educativas pressionadas por uma *agenda globalmente estruturada* a partir dos estudos comparativos internacionais.

A (re)centralização do controlo estatal no sistema educativo

A regulação a nível nacional assume, sobretudo, um carácter institucional, sendo assumida pelas autoridades públicas que exercem a coordenação e o controlo das acções que concretizam o serviço público de educação. Para efectivar esta regulação do sistema educativo, o Estado actua internamente, enquanto entidade empregadora, com os profissionais que agem nos contextos concretos, os professores; por outro lado, enquanto garante do “bem comum”, este mesmo Estado interage com a sociedade e os grupos de interesse que a constituem.

Para compreender os modos de regulação que se entrecruzam actualmente neste nível do sistema educativo português, é necessário olhar retrospectivamente para as circunstâncias históricas e sociais que enformaram a sua constituição. Sob a égide do Estado-Providência, o desenvolvimento do sistema educativo português baseou-se numa aliança entre o Estado e os professores (Barroso, 2005), através de um compromisso entre dois modos de coordenação, em permanente tensão, mas garantindo a prossecução do bem comum. Por um lado, os serviços centrais do Estado Educador exerciam uma regulação norteada por uma racionalidade administrativa, através de uma rede complexa de normativos; por outro lado, nas escolas, o profissionalismo dos professores privilegiava uma racionalidade pedagógica e modos de regulação corporativa de tipo profissional e pedagógico, através de práticas de gestão colegial, herdadas do período revolucionário de 1974/75 (Sanches, 2007a). Esta co-existência não foi isenta de tensões, resolvidas muitas vezes por meio de alterações informais ou de *infidelidades normativas* (L. Lima, 1991). Permitiu até uma influência crescente de sindicatos e associações profissionais na vida das escolas (Barroso, 2006). Esta “aliança Estado-Professores reforçou as características da escola como “burocracia profissional”” (Barroso, 2006, p. 52), registando-se pouca influência dos alunos ou das famílias na participação nos processos de tomada de decisão.

Conceptualizada por Mintzberg (1995), a *burocracia profissional* é uma configuração característica das organizações cuja base operacional é composta por profissionais com elevadas qualificações. No caso das escolas, segundo esta perspectiva, os professores assumem-se como componentes-chave da organização e gozam da grande autonomia relativamente à direcção de topo. Esta autonomia baseia-se na autoridade que lhes é outorgada pelo reconhecimento da sua competência profissional específica. Além disso, dada a inexistência de uma estrutura própria de planeamento e monitorização, esta autonomia é ainda reforçada pelo poder de decisão dos professores nas estruturas organizativas intermédias, de natureza democrática. Neste contexto, a estrutura organizacional é burocrática, pois apresenta um elevado grau de formalização interna, com muitas regras formais a cumprir, mas é descentralizada, dando aos professores um amplo poder de controlo sobre o seu trabalho. É esta elevada autonomia que tem possibilitado aos professores um eficiente desempenho das tarefas, dando resposta aos desafios da massificação do sistema educativo.

Esta tradição burocrático-profissional enraizada no sistema educativo após a revolução de 1974, com as suas estruturas e práticas estabilizadas, constitui, assim, o

substrato sobre o qual vão assentando, adaptando-se, os novos modos de regulação que os processos “modernizadores” de reforma do Estado introduziram no sistema escolar. Como Barroso (2006) refere,

a degenerescência deste processo de regulação burocrático-profissional e a emergência, por efeito da “regulação transnacional” e de mutações políticas e sociais internas, de novos modos de regulação constituem uma das principais características da situação actual no domínio da regulação nacional (p. 53).

Esta “degenerescência” que Maroy (2006) designa como *hibridismo* caracteriza-se pelo recurso sincrónico a modos de regulação que respondem a distintas racionalidades, introduzindo ambiguidade na acção política pela coexistência de discursos e práticas contraditórios. Deste modo, a mediação do *Estado Nacional* na regulação do sistema educativo converte a disseminação de orientações políticas supranacionais no que Boaventura Sousa Santos (2001) designou como uma *globalização de baixa intensidade*. A sua influência é lenta, gradual, e difusa, uma vez que o recuo do Estado e da sua regulação não é total, antes se mantendo o mandato explícito para a governação da Educação Pública. É neste contexto que no sistema educativo português convivem fenómenos paradoxais como, por exemplo, a centralidade dos resultados de avaliação externa, numa lógica de mercado, e a gratuitidade da escolaridade obrigatória, situando-se ainda na lógica assistencialista do *Estado Providência*; ou o discurso “democratizador” nos preâmbulos fundadores dos normativos, de par com as preocupações “gerencialistas” dos artigos concretizadores da acção dos actores. Como salienta Licínio Lima (2002a),

registra-se ainda uma tendência no sentido de remeter a democratização para o discurso político e normativo mais visível, presente em leis fundamentais, em preâmbulos, na apresentação pública de programas e medidas governamentais, ao passo que o discurso da modernização tende a estar presente de forma mais constante nos domínios da regulamentação e da acção política, domínios mais operativos e implementativos e, por isso, aparentemente menos sujeitos a critérios de conveniência discursiva (p.23).

Estas antinomias identificadas por Lima (2002a), ao observar na política educativa “um deslocamento da esfera da democratização para o universo da modernização” (p. 22), salientam ainda a ressemantização operada no discurso político, com a atribuição de novos significados a palavras como *participação*, *autonomia* ou *descentralização*, despojadas do seu sentido político, numa tentativa de articular o discurso da democratização com a ideologia da modernização. Apresentada como

desígnio nacional face ao “atraso estrutural”, diagnosticado pelos organismos internacionais, a modernização da administração pública surge despolitizada, enquanto opção técnica de gestão, de racionalização de recursos. No discurso político, esta é a única via possível para a prossecução de um desenvolvimento económico “ditado” no quadro global das políticas da *globalização hegemónica* neoliberal.

A influência desta ideologia “modernizadora” é tão profunda que o próprio mandato atribuído à escola é reconfigurado em função dos interesses do mercado, no sentido de um *novo vocacionalismo* (Stöer, Stoleroff, & Correia, 1990). A escola de massas, democrática, com preocupações de justiça social, empenhada na educação global de todos os cidadãos, dá lugar a uma perspectiva mais restrita das funções primeiras do sistema educativo, com a progressiva adaptação dos currículos escolares às necessidades do mercado de trabalho competitivo. Para isso, há que (re)profissionalizar também os professores, enquanto técnicos implementadores de decisões exógenas, executores acríticos de orientações precisas, cujo cumprimento é verificado *a posteriori*. Neste quadro, a autonomia das escolas e dos professores torna-se um recurso discursivo para a desresponsabilização do Estado perante as dificuldades de implementação detectadas (A. Afonso, 2002b), enquanto que a participação e a colaboração perdem o seu carácter emancipatório e são utilizadas como tecnologias gerencialistas de conformação e intensificação do trabalho (Ball, 2005).

A regulação burocrática, sustentada em práticas centralizadoras e de controlo, coexiste com a promoção da auto-regulação através das lógicas de mercado, reforçada por um discurso oficial apologista da descentralização e da autonomia institucional. Esta coexistência é, em si mesma, não só geradora de tensões e ambiguidades entre os diversos actores do sistema educativo, como complexifica a análise dos fenómenos, pelo esbatimento das fronteiras entre pólos: centralização / descentralização, regulação burocrática / regulação pelo mercado (Barroso, 2003). Este “jogo duplo” na regulação do sistema educativo gera paradoxos reconhecidos pelos actores nos contextos concretos da acção. Por exemplo, no âmbito da autonomia das escolas, a emergência de um discurso oficial e político descentralizador é refreado pela manutenção de práticas com um forte cunho centralista e normativista, exercido também através da limitação da autonomia na gestão de recursos (Almeida, 2005).

Estas “políticas de ambivalência” permitem postular um duplo interesse do Estado: “manter o controlo, assegurando a sua efectividade, por um lado, enquanto que, ao mesmo tempo, melhora e sustenta a base normativa da sua autoridade (legitimidade)”

(Weiler, 1999, p. 95). Ao problematizar a questão da descentralização, Weiler aponta diversas dificuldades na sua concretização por parte das estruturas centralizadas do Estado, nomeadamente a de efectivar uma autêntica distribuição da autoridade. Mas, por outro lado, este autor desoculta a utilidade política da sua manutenção nos programas das políticas educativas: “a descentralização converte-se num instrumento importante, tanto para a gestão do conflito social como para o que denominei como “legitimação compensatória”” (p. 107). Com efeito, face à perda de legitimidade perante as exigências que se lhe colocam, o Estado, visto como centralizado e monolítico, socorre-se do discurso da descentralização para “mostrar-se, ao mesmo tempo, comprometido o mínimo possível com a descentralização e, portanto, obter as vantagens da legitimação derivadas de tal aparência.” (p. 112). Em consequência, vê-se forçado a gerir um equilíbrio precário entre as vantagens do aumento da legitimidade e os inconvenientes da perda de controlo.

Concepção central, implementação local

Ao analisar os processos recentes de reestruturação e reorganização do Ministério da Educação, Licínio Lima (2002b) conclui que a autonomia pode ser reduzida a uma simples técnica de gestão. E reconhece a concretização de uma “recentralização de poderes por controlo remoto, através da criação de uma “espécie de capitânias” regionalmente disseminadas em termos geográficos, mas não regionalizadas em termos políticos e administrativos” (p.70). Assim sendo, este autor alerta para o risco de, através de uma “cuidada separação entre concepção (nível central) e execução (nível periférico)” (p. 69), a autonomia da escola ser reduzida ao cumprimento de normas, ao serviço de um “gerencialismo escolar”, sem implicar qualquer descentralização da decisão política:

Objecto de um processo de ressemantização, a palavra “autonomia” pode vir a adquirir como significado essencial o de “autonomia” processual e implementativa (despojada de sentido democrático e descentralizador) ou até de mera *delegação política*, remetendo para as escolas a gestão de conflitos, em períodos de crise ou de contestação, responsabilizando os seus órgãos pela execução das orientações políticas centralmente produzidas, em total conformidade, sem lhes permitir uma intervenção legítima na formulação dessas políticas e sem admitir que parte delas poderão, e deverão ser assumidas a nível escolar (p. 72).

Do mesmo modo, ao longo do processo de implementação do modelo de avaliação do desempenho docente, em estudo, perante a contestação ou as dúvidas apresentadas pelas escolas ou grupos de professores, a tutela recorreu ao discurso da “autonomia”. Com frequência, remeteu para a capacidade das escolas a resolução das fragilidades do próprio modelo, das lacunas na preparação da sua implementação ou do défice na atribuição de recursos. Por outro lado, na configuração do modelo de avaliação do desempenho docente (Decreto Regulamentar 2/2008), concebido *centralmente*, sem a participação das escolas ou das associações profissionais e sindicais, está pressuposta alguma autonomia da escola na definição de critérios internos e de instrumentos operacionalizadores dos diversos actos avaliativos inerentes ao processo, contudo a imposição de uma ficha global, rígida e pormenorizadamente determinada (Despacho 16872/2008), inviabiliza a expressão dessa autonomia na adaptação ao contexto socioeducativo específico de cada escola, homogeneizando assim uma diversidade incalculável de situações. Será que um “bom professor” numa escola de intervenção prioritária (TEIP) é definido pelas mesmas competências que um “bom professor” numa escola com uma população de classe média que aspira ao ensino superior? Pode a avaliação contemplar, de facto, o contexto educativo, sem a admissão de alguma flexibilidade nas ponderações, mantendo, embora, os mesmos critérios?

Por outro lado, perante a contestação dos professores que decorreu em 2008 e os argumentos de sobrecarga e de inaplicabilidade de certas situações, os órgãos de gestão da escola, para além da responsabilização pessoal pela aplicação do modelo (artigo 38º do Decreto Regulamentar 2/2008), foram sendo chamados a sucessivas reuniões com a tutela e respondendo a sucessivos questionários *on line* para darem conta do desenvolvimento do processo nas escolas. Contudo, importa clarificar se a essa aproximação entre níveis do sistema educativo terá correspondido a prática de autonomia na tomada de decisão, a adaptação de regras a contextos específicos, ou a flexibilização na gestão de recursos. Do mesmo modo, ao nível dos professores, o forte pendor responsabilizador desta avaliação “com consequências” não colidirá com a ausência de autonomia para o exercício de um *profissionalismo autêntico* (Ball, 2005)? Não será exigida uma responsabilidade individual sobre situações que o professor não controla e sobre as quais não pode exercer a sua “agência profissional”? Como responsabilizar individualmente o professor quando muitas decisões relevantes, da concepção do currículo à atribuição e gestão de recursos, são tomadas centralmente?

Tipos de regulação no sistema escolar

A avaliação do desempenho docente constitui-se como um instrumento de regulação do sistema, pelo que importa esclarecer os conceitos associados a este domínio de análise das políticas educativas.

No discurso educativo, é recorrente o uso do conceito de regulação, associado a propostas de modernização do Estado, relacionadas com a definição flexível dos processos, ou com a avaliação da eficiência e da eficácia dos resultados. Por oposição, associa-se a regulamentação às práticas tradicionais de controlo burocrático, de definição de processos, sem preocupações quanto às questões da qualidade e dos resultados. Contudo, considerando, por influência da teoria dos sistemas, a regulação como uma “função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema” (Barroso, 2005, p.64), torna-se necessário assumir a regulamentação como uma das formas possíveis de regulação.

Com Maroy (2006), perspectivamos a regulação como “processo de orientação e de coordenação das condutas dos actores e de definição das “regras do jogo”” (p. 9). Envolvendo uma pluralidade de instâncias e actores, a regulação surge, assim, como um “processo social complexo, plural, por vezes contraditório, que provém de diversas fontes que se entrecruzam” (Maroy, 2006, p.9). Comungando desta visão, Barroso (2003) formulou mesmo o conceito de multi-regulação:

Mais do que falar de regulação seria melhor falar de “multi-regulação” já que as acções que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objectivos, processos e resultados. Os ajustamentos e reajustamentos a que estes processos de regulação dão lugar, não resultam de um qualquer imperativo (político, ideológico, ético) definido *a priori*, mas sim dos interesses, estratégias e lógicas de acção de diferentes grupos de actores, através de processos de confrontação, negociação e recomposição de objectivos e poderes (p.40).

Nesta linha, as sucessivas “simplificações” do processo de avaliação dos professores parecem espelhar o jogo dos actores pelo predomínio da sua lógica de acção. Ao longo do ano de 2008, o confronto entre os professores e a tutela terá reflectido as contradições entre os valores ideológicos em presença e a negociação terá feito emergir os interesses prioritários para cada uma das partes.

Maroy (2006) reconhece a regulação como um “processo múltiplo, pelas suas origens, pelos seus mecanismos, pelos seus objectos, mas também pela pluralidade dos seus actores” (p. 10). Com estes fundamentos, conceptualiza três tipos de regulação. A *regulação institucional*, com funções de coordenação e controlo, activada através de dispositivos formais e regulamentadores, promovidos pela autoridade política legítima, em qualquer nível do sistema. A *regulação autónoma*, ou organizacional, praticada pelos “executantes” nas organizações, em resposta à anterior. A *regulação normativa*, constituída pelos modelos cognitivos, historicamente situados e construídos, que os actores interiorizam, contribuindo para a integração normativa dos sistemas sociais, como sejam as normas de conduta, ou os valores intrínsecos à profissionalidade docente.

Centrando-se na *regulação autónoma*, Maroy (2006) sublinha que “as regulações em curso no sistema educativo não se constroem e não se resumem exclusivamente às regulações político-institucionais que derivam do enunciado das políticas educativas nacionais ou da acção das administrações do Estado. Elas constroem-se também ““por baixo” nas interacções efectivas e no funcionamento quotidiano das organizações educativas” (Maroy, 2006, p. 28). Estas regulações “da base” referem-se à construção, pelos actores, em situação, das “regras do jogo” (Friedberg, 1995) necessárias à resolução dos problemas concretos com que se deparam nos sistemas de acção organizados. Ora, como refere Maroy (2006), esta construção colectiva da regulação “pode ir da simples “resistência” à definição autónoma das regras de trabalho, que será tanto mais forte quanto os actores disponham duma forte competência e autonomia profissional” (p. 10).

Neste estudo, considera-se que a configuração jurídica da avaliação do desempenho docente revela um processo de regulação institucional, enformado por lógicas neoliberais de controlo *a posteriori*, mas, paradoxalmente, regulamentado minuciosamente, de acordo com uma visão burocrática do sistema educativo, ainda preponderante nos diversos níveis de decisão da administração educativa. Enquanto processo de regulação institucional, está sujeito às lógicas dos actores e é por eles influenciado. Por isso, será que o processo da sua implementação terá tido em conta as regulações autónomas que se “jogam” no sistema, ao nível das organizações-escola e dos seus actores, e que foram fundamentais para a implementação deste processo de mudança? Considerando as vicissitudes que rodearam a implementação do processo de

avaliação do desempenho docente, que “regras do jogo” terão emergido na construção colectiva das regulações, que teve lugar no quotidiano das escolas?

Qualquer destes tipos de regulação pode ocorrer em qualquer nível do sistema. Ao nível central português, a regulação institucional é a mais frequente, embora possa ser equacionada uma regulação autónoma por parte das autoridades estatais relativamente a orientações políticas europeias, por exemplo, no esforço de adaptação à realidade do país. A nível intermédio, a intervenção das Direcções Regionais na interpretação de normativos pode configurar uma regulação autónoma, e normativa, uma vez que seguidora das lógicas e normas centralistas. É o caso de algumas interpretações não consensuais quanto aos normativos que enformam o processo de avaliação de professores, plasmadas em ofícios, ofícios-circulares e modernos e-mails, enviados à direcção das escolas, com um carácter impositivo. A polémica em torno da obrigatoriedade (ou não) da entrega de objectivos individuais (artº 9º do Decreto-Regulamentar 2/2008) ilustra bem a forma como frequentemente são concretizados procedimentos baseados mais na interpretação imposta por membros da administração desconcentrada do que pela interpretação autónoma e fundamentada dos órgãos de gestão das escolas. Nestas estruturas desconcentradas, criadas para aproximar as instâncias centrais das escolas, os funcionários continuam, apesar da “modernização”, a agir como verdadeiros burocratas. Já a nível local, o desenvolvimento do currículo, por exemplo, ou a operacionalização de procedimentos disciplinares são situações nas quais os professores recorrem à regulação autónoma para resolver organizacionalmente os problemas colocados pelas especificidades locais.

Esta abordagem da regulação “em acção”, seja a nível central, intermédio ou local, permite analisar os novos modos de regulação emergentes das lógicas de governança do Estado regulador, como sejam a criação de redes de parceiros, a participação dos constituintes interessados na tomada de decisão, a contratualização, os diversos processos de avaliação dentro da organização-escola. Assim, perante a existência de múltiplas regulações, Barroso (2006) postula a existência de um sistema de regulações no qual o Estado, coordenando a interacção dos vários dispositivos reguladores, deve assumir uma função de “metarregulação”, de *regulador* das regulações, mais do que exercer o controlo directo da aplicação de regras.

Na implementação do modelo de avaliação do desempenho docente, em estudo, os processos desenvolvidos em cada escola foram regulados autonomamente, apesar do constante recurso a telefonemas “informais” das estruturas desconcentradas (Direcções

Regionais e Coordenadores das Equipas de Apoio às Escolas da Zona), com vista ao controlo da sua realização. Deste modo, em cada agrupamento de escolas terá tido lugar um maior ou menor incentivo à participação e reflexão alargada do corpo docente na construção interna dos procedimentos, terá havido uma maior ou menor proliferação de documentos e normativos internos reguladores do processo, terão existido, ou não, decisões tomadas colectivamente, em reuniões gerais de professores. Ora, em que medida estas diversas regulações autónomas locais, internas às escolas, espelharão, não só o tipo de liderança que as conduz, como também o grau de autonomia profissional assumido pelo seu corpo docente ao longo do processo?

A regulação institucional que ocorreu a propósito da implementação da política de avaliação docente apresentou um carácter formal. Contudo, também foi reequilibrada pela regulação autónoma. Com efeito, nas palavras de Maroy (2006, p. 12), esta regulação consubstancia-se “em múltiplos “acordos informais e oficiosos”, mas necessários à eficácia desses mesmos dispositivos formais e nomeadamente à sua adaptação às particularidades locais”. Verificou-se, afinal, uma interdependência, um diálogo vital para o sistema, entre a regulação institucional e a regulação autónoma, num processo constante de adaptação das organizações aos seus contextos específicos.

Novos modos de regulação

Desde os anos 90, mas com especial incidência na primeira década do século XXI, têm sido criados no sistema educativo diversos dispositivos reguladores os quais, articulados entre si, visam reforçar o controlo sobre as *periferias*: as escolas e o trabalho dos professores, ao mesmo tempo que permitem a desresponsabilização do *centro* (A. Afonso, 2002b). Refira-se, como exemplo, a criação de um novo nível desconcentrado de administração, o agrupamento de escolas (Decreto Regulamentar 12/2000), associado à criação do Conselho Municipal de Educação (Decreto-Lei 7/2003) e reforçado pela delegação de competências de gestão corrente nas autarquias (Decreto-Lei 144/2008) e nas escolas-sede (Despachos 9780/2006 e 23731/2006). Estas medidas constituíram um primeiro passo na reforma da organização administrativa do sistema educativo. Embora os normativos sejam sempre enformados pelo discurso da autonomia e da descentralização nos seus preâmbulos, o poder delegado é todavia limitado a actos administrativos de implementação e concretização de decisões centrais, com vista a

libertar as instâncias superiores da administração, central ou desconcentrada, para as tarefas de controlo da correcta execução das orientações (L. Lima, 2002b). Por isso, simultaneamente, são crescentemente solicitados às escolas dados estatísticos sobre as mais diversas áreas, que têm servido de base à construção do Sistema de Informação do Ministério da Educação (vulgo MISI), que operacionaliza o *controlo remoto* (L. Lima, 2002b). O corolário desta estratégia parece ser a implementação do Portal das Escolas, previsto no âmbito do Plano Tecnológico da Educação (Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007), que permitirá o acesso a toda a informação das escolas em tempo real, concretizando um verdadeiro *taylorismo informático on line* (L. Lima, 2007).

Nesta estratégia de desresponsabilização do *centro* (A. Afonso, 2002b), integra-se, concomitantemente, a avaliação externa das escolas por parte da Inspecção Geral de Educação (Lei 31/2002), primeiramente disponibilizado de acordo com uma proposta voluntária das escolas, mas ultimamente generalizado a todas as escolas. Este mecanismo foi desenvolvido sob o discurso da autonomia e da melhoria da qualidade (Sá, 2009), surgindo como condição para um processo de contratualização (Portaria 1260/2007), também apresentado como instrumento para a autonomia, embora pouco adoptado ainda pelas escolas (M. L. Rodrigues, 2010). Paralelamente, até por força da lei, as escolas foram sendo incentivadas a desenvolver processos de auto-avaliação, mas poucos foram os meios colocados ao seu dispor, seja em termos de recursos, seja em termos de apoio externo especializado. Por outro lado, esta estratégia de reforço do controlo social sobre o sistema é concretizada também pela entrada de novos parceiros no órgão estratégico da governação da escola, o Conselho Geral (artigo 12º do Decreto-Lei 75/2008), como os encarregados de educação, a autarquia ou as empresas da zona; ou ainda, pela polémica passagem de competências para as autarquias (Decreto-Lei 144/2008).

Por outro lado, a criação da direcção unipessoal do agrupamento (Decreto-Lei 75/2008), com uma “liderança forte”, com poderes alargados em todas as áreas da governação da escola, tornou-se outro dispositivo de controlo das escolas e dos seus profissionais. Assim, facilita-se a sua responsabilização, mas reduzindo a questões pedagógicas menores o poder de intervenção social do colectivo de professores. A legitimidade da direcção unipessoal, não sendo esta já eleita pelos pares, vem do *centro*, ao mesmo tempo que, ao responder individualmente perante a administração educativa, este director surge enfraquecido na sua capacidade reivindicativa. Como afirma L. Lima

(2007), não é já um representante da escola, nem está já *entre a espada e a parede*, é claramente um representante do *centro* na escola. Este aniquilamento dos tradicionais processos de gestão democrática das escolas portuguesas tende a alterar o clima organizacional das escolas e a incentivar a “desprofissionalização” dos professores. Neste sentido, questiona-se a “ideia” emergente de professor. Como manter o envolvimento dos professores em processos de tomada de decisão que não são já colegiais? Que possibilidades tem o professor para exercer a sua acção profissional transformadora face à pressão do controlo hierárquico baseado na uniformização de processos e práticas? Até que ponto é reforçado o poder de acção do director quando os processos internos de representatividade democrática nos órgãos de gestão das escolas são substituídos pelas lógicas de nomeação?

Outro dispositivo regulador que introduziu mudanças com implicações na micro-regulação local foi o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei 15/2007), cujas alterações visaram a eficiência na gestão dos recursos (M. L. Rodrigues, 2010), quer fragmentando o tempo de trabalho dos professores, quer alargando as suas áreas de acção, bem como o seu tempo de trabalho, semanal e de carreira. Assim, este modo de regulação institucional teve implicações, seja na reestruturação do trabalho dos professores, seja na sua identidade profissional. Neste sentido, como refere Lawn (2001), a propósito dos professores ingleses, “o professor é agora um trabalhador da escola, com deveres para além da sala de aula, sobre os quais será inspeccionado”(p. 128). Também a *intensificação* do trabalho, que se verifica em Portugal, retira, no dizer de Hargreaves (1998b), tempo útil à relação pedagógica com os alunos e à colaboração colegial, gerando até sentimentos de insatisfação. Com efeito, a institucionalização da componente não lectiva de trabalho no estabelecimento (Despacho 13599/2006), vulgo “trabalho de escola”, não só alargou as áreas de intervenção do professor, como introduziu uma ainda maior rigidez no seu horário-semanário, trazendo dificuldades acrescidas às (poucas) práticas colaborativas que poderiam possibilitar a germinação de comunidades de aprendizagem (Sanches, 2007b).

Paralelamente, no âmbito da Reforma da Administração Pública, foram sendo alteradas as relações de trabalho dos professores: quer através da precarização do vínculo contratual ao Estado, com a criação da figura jurídica do Contrato de Trabalho em Funções Públicas (Lei 59/2008), que irá abranger todos os professores dos quadros; quer através da criação de novas formas de contratualização como as denominadas contratações de escola (Decreto-Lei 35/2007), que, permitindo a contratação directa de

peçoal docente pelas escolas, visam inverter, em parte, a lógica nacional dos concursos (M. L. Rodrigues, 2010); quer ainda através do regime de mobilidade especial (Lei 53/2006) destinado a emagrecer o número de funcionários efectivos do Estado. A redução da segurança relativamente ao posto de trabalho não poderá ter consequências na implicação dos professores na discussão de matérias do seu estatuto profissional e na sua disponibilidade para reivindicar melhores condições de trabalho na escola pública? Como concluiu Sanches (2009), apesar de ser “elevado o nível de insatisfação e de desencanto dos professores” (p. 153), “foi notória uma atitude de conformidade e “disciplina” profissional (sobretudo de professores *não-titulares* e nos mais jovens), quer em relação aos normativos emanados do Ministério da Educação, quer respeitante às normas instituídas pela escola” (p. 158). Esta atitude poderá ser explicada por uma identidade profissional menos fortalecida, porque mais recente (Hargreaves, 2005), ou será (também) fruto das vivências inseguras relativamente à profissão e ao emprego?

Este conjunto de dispositivos reguladores, articulados entre si, foi, ao longo dos últimos anos, construindo um quadro propiciador da implementação de uma avaliação de desempenho docente assente na responsabilização individual e numa configuração tendente a uniformizar a ideia de professor. Integrado num conjunto alargado de novos modos de regulação do sistema educativo, o modelo de avaliação de desempenho, que constitui objecto de estudo neste trabalho, surge como um processo de regulação institucional, decorrente de uma perspectiva gestionária da mudança.

O papel da micro-regulação local

A configuração jurídica do modelo de avaliação do desempenho docente, em estudo, atribui um papel específico à regulação do processo avaliativo pelos órgãos de gestão de cada agrupamento de escolas, na definição dos instrumentos e critérios de avaliação. Esta característica terá potenciado a diversidade nos modos de micro-regulação que tiveram lugar em cada contexto escolar.

Considerando a regulação como um processo que se constrói “em acção” (Maroy, 2006), a micro-regulação do sistema educativo envolve inúmeros actores, institucionais e individuais, que, localmente, adaptam ao contexto e às situações específicas as normas e constrangimentos da regulação nacional, sendo definida por Barroso (2006) como:

O processo de coordenação da acção dos actores no terreno que resulta do confronto, interacção, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer, numa perspectiva vertical entre “administradores” e “administrados”, quer numa perspectiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional) – escolas, territórios educativos, municípios, etc (pp. 56-7).

Sendo a micro-regulação local um processo dinâmico, sujeito a múltiplas interdependências dos actores em presença, é a este nível que a *regulação autónoma* pode assumir um maior protagonismo, influenciando o funcionamento do sistema, através das decisões dos actores que intervêm nos processos de regulação. Em consequência, as várias combinações possíveis ao nível da micro-regulação, produzem o que Barroso (2006) designa como o efeito *mosaico*, que, ao acentuar a diversidade existente no sistema educativo nacional, agravam também as desigualdades internas ao sistema, complexificando a prossecução dos princípios da justiça e da equidade na educação pública. O estímulo a parcerias com organizações locais, a criação de órgãos de participação local que incluem os encarregados de educação, ou a atribuição de competências aos municípios, por exemplo ao nível das actividades de enriquecimento curricular do 1º ciclo, têm introduzido diferenciações locais importantes, determinadas pela *co-regulação* (Barroso, 2005) que os diversos parceiros produzem na sua implementação. Outro exemplo de *mosaico* decorre da criação de *territórios educativos de intervenção prioritária*, através da atribuição de mais meios e formas específicas de regulação institucional, que, com preocupações de discriminação positiva, permitem a satisfação de necessidades educativas de populações escolares específicas. Mas, se os processos formais de regulação institucional geram a diferenciação entre escolas, como acontece também com a contratualização da autonomia, são os processos informais de *co-regulação*, assentes nas interdependências dos actores, nas intersubjectividades construídas no local, que assumem particular importância na criação deste *mosaico*, destas regulações de sentidos no funcionamento do sistema, não só externas como também internas à escola.

No processo de implementação, quer do projecto educativo de escola, quer do modelo de avaliação do desempenho docente (Decreto Regulamentar 2/2008), as funções atribuídas às escolas permitem o desenvolvimento de diversos processos de *micro-regulação* institucional: desde a definição dos objectivos no projecto educativo e no plano anual de actividades, à negociação dos objectivos individuais dos avaliados

com os avaliadores, à actuação da Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho (CCAD) - admitindo uma maior ou menor participação dos restantes docentes na tomada de decisões, ou ainda à definição de critérios de avaliação para a observação das três aulas previstas, ou à inclusão (ou não) da avaliação pelos encarregados de educação, como se pretendia inicialmente. Ora, as diferentes combinações possíveis de actores e perspectivas, político-ideológicas e técnicas, em presença na *arena* escolar, geram uma diversidade de soluções. Por exemplo, em consequência do estabelecimento de quotas máximas para a atribuição de menções distintivas do mérito, a variação entre os critérios da CCAD de cada agrupamento não poderá originar sentimentos de injustiça e inequidade entre professores que, pertencendo ao mesmo sistema educativo, não são avaliados de modo semelhante? O efeito *mosaico* tornar-se-á então inevitável, uma vez que as opções tomadas em cada escola, e até a forma como são decididas, configuram perspectivas diversas decorrentes da *co-regulação autónoma* dos actores implicados.

Por outro lado, Licínio Lima (1991), perspectivando a escola não só como *locus de reprodução*, mas também como “*locus de produção normativa*”, considera também que “entre a concepção / produção normativa e a sua execução em contexto escolar, encontramos um longo percurso e um complexo processo de comunicação” (p. 144). Em Portugal, apesar do discurso da autonomia e da descentralização, a produção normativa-legislativa continua a ter uma influência decisiva na acção ao nível da escola, continua a existir uma separação nítida entre a concepção e a execução, numa perspectiva burocrática de escola, ainda dominante (Almeida, 2005). Porém, são inúmeras as “reformas” que sucumbiram à regulação autónoma, as regras formais-legais que, produzidas em contexto extra-escolar, desapareceram ou foram reconfiguradas através de fenómenos de *infidelidade normativa*, ou de fuga ao normativismo, em consequência da intervenção dos actores escolares (L. Lima, 1991). Neste contexto centralista, perante uma nova “regra”, os actores activam as suas estratégias de regulação autónoma, e deste modo, “sempre que se verifique uma inconsistência entre as exigências formais estabelecidas e os recursos existentes, (...) a ordem normativa estabelecida sairá enfraquecida e tornar-se-á, eventualmente, ilegítima aos olhos dos subordinados” (L. Lima, 1991, p. 144). Terá sido o que aconteceu com o modelo de avaliação de professores instituído pelo Decreto Regulamentar 2/2008? Concebido sem a necessária participação dos docentes, este modelo não terá revelado a desadequação entre as exigências de desempenho que lhe subjazem e a realidade vivida nas escolas, o

que lhe terá retirado validade perante os professores? Por outro lado, através desta avaliação de desempenho não estará o Estado a induzir no sistema público de educação uma concepção funcionalista da profissionalidade docente com a qual muitos professores talvez não se identifiquem?

Além disso, a exequibilidade desta política de avaliação cedo foi posta em causa face às reais condições de trabalho e à ausência de avaliadores preparados para essa tarefa. Terão as posições conflituais dos professores decorrido da ausência de uma cultura de avaliação? Como poderiam os professores empenhar-se na implementação de um processo avaliativo desacreditado aos seus olhos? Como poderiam os professores aceitar a sobrecarga de trabalho enquanto avaliadores, que surgiu concomitante com um discurso público culpabilizador da classe docente?

A distância a que estão do *centro* de concepção das políticas permite aos actores a agência profissional na interpretação das normas, autorizando, através da sua *micro-regulação* autónoma, a adaptação aos contextos específicos. Licínio Lima (1991) realça, contudo, o paradoxo:

a centralização, o normativismo e a formalização, ao mesmo tempo que permitem e legitimam o discurso de oposição por parte dos actores, oferecendo-lhes um *bode expiatório* e alguns argumentos de desculpabilização, podem permitir-lhes, por outro lado, a protecção que necessitam e que valorizam, e a manutenção de situações consideradas favoráveis, construídas ao longo do tempo como defesa ou como oposição, e que afinal a centralização e o normativismo foram admitindo, por ignorância ou por tolerância, mas que um cenário de descentralização faria certamente perigar (p. 147).

Dadas as responsabilidades acrescidas que historicamente têm sido assumidas pelos professores na gestão das escolas, o seu papel tem sido determinante na *micro-regulação* local, enquanto nível de coordenação do sistema em que têm tido oportunidade para adequar as normas ao contexto específico da escola, muitas vezes introduzindo inovações organizacionais que o poder central generaliza mais tarde. No caso do anterior modelo de avaliação (Decreto Regulamentar 11/98), reduzido a procedimentos administrativos, essa *micro-regulação* traduziu-se numa clara ocorrência de *infidelidade normativa*, em nome do clima de escola e da colaboração docente no trabalho colectivo.

Mas no contexto actual, apesar de a autonomia fazer parte do discurso retórico, a distância do *centro* tornou-se menor: em termos estruturais, dada a formação dos agrupamentos de escolas; em termos funcionais, com o desenvolvimento dos novos

modos de regulação, já descritos anteriormente. Os processos de avaliação inerentes à prestação de contas vieram reforçar o *controle remoto* central, forçando as escolas a uma maior disciplina na concretização de normas e orientações *centrais*. A avaliação de desempenho docente faz, assim, parte de uma estratégia de regulação institucional que actua como mecanismo disciplinador de recentralização, através do controlo *a posteriori* das normas emanadas centralmente.

As possibilidades de regulação autónoma são, assim, cerceadas pela confluência de diversos modos de regulação do sistema. Ainda assim, a especificidade dos contextos organizacionais de cada escola permitiu variações importantes: numas, verificou-se a aquiescência e a preparação dos instrumentos de recolha de dados, por vezes até com exageros de minúcia impraticáveis; em outras, a liderança assumiu um papel pacificador e, face às condições de implementação, valorizou a manutenção do clima de escola, desvalorizando a restrição do acesso às menções de mérito; em muitas, optou-se pela união na recusa do modelo, através de formas de tomada de posição solidária, quer nos diversos órgãos de gestão, quer em reuniões gerais de professores; em outras ainda, a obediência coexistiu com a contestação, gerando clivagens com fortes impactos no clima de escola.

Face à descredibilização da política de avaliação em análise, poder-se-ia considerar que a acção dos professores visaria a manutenção de um *status quo* que evitasse situações de ruptura na actividade regular da escola: do boicote ao desenvolvimento dos procedimentos, à apresentação hierárquica de pedidos de esclarecimento, à denúncia de incompatibilidades, aos pedidos de suspensão ou às declarações de oposição. Os modelos “simplex”, introduzidos no sentido de simplificar os procedimentos e o número de professores envolvidos, resultaram, portanto, das pressões, das evidências apresentadas pelos professores e órgãos de gestão das escolas, ao longo de sucessivos ciclos de conflito (M. L. Rodrigues, 2010; Stoleroff & Pereira, 2009). Embora tenham sido reguladas institucionalmente, essas duas reconfigurações do modelo inicial são também fruto da regulação autónoma dos professores, da sua contestação ao modelo e da sua acção argumentativa sobre as impossibilidades da sua aplicação nas condições inicialmente previstas. Contudo, as adaptações institucionais introduzidas não foram no sentido das apresentadas pelos professores⁴⁷, antes

⁴⁷ Por exemplo, a plataforma sindical manifestou-se contra o estabelecimento de limites (quotas) para a atribuição de menções de mérito, salientou como excessiva a periodicidade anual do processo de avaliação e defendeu o reforço do pendor formativo da avaliação, seja pelo recrutamento de

constituindo correcções que visavam a concretização “a todo o custo” de um processo administrativo que permitisse diferenciar, para seleccionar.

O Estado Avaliador e a dominância da prestação de contas

As políticas de ajustamento estrutural externamente impostas implicam uma regulação mínima da economia, e a redução do peso das políticas sociais no orçamento do Estado, gerando, entre outros efeitos: a desregulação do mercado de trabalho e a flexibilização salarial; a redução e a privatização, pelo menos parcial, dos serviços de bem-estar social, com a criação de mercados no interior do próprio Estado, através da competição entre serviços. De acordo com Boaventura Sousa Santos (2001), o Estado assim reconfigurado, enfraquece as suas funções de provedor do bem público, mas reforça os seus poderes enquanto *regulador* de um sistema de regulações:

Dado que estas mudanças têm lugar no fim de um período mais ou menos longo de intervenção estatal na vida económica e social (não obstante as diferenças consideráveis no interior do sistema mundial), o retraimento do Estado não pode ser obtido senão através da forte intervenção estatal. O Estado tem de intervir para deixar de intervir, ou seja, tem de regular a sua própria desregulação (Sousa Santos, 2001, p. 45).

Nesta perspectiva, ganham centralidade os processos de prestação de contas, que envolvem a delegação de autoridade, não significando contudo a cedência de poder. Isto é, a delegação de autoridade do *centro* implica a prestação de contas e a responsabilização de quem recebe essa autoridade a quem a delega (Gabbard, 2000). Assim, torna-se necessário regular a prestação de contas, através do estabelecimento de normas, de padrões de comportamento que, por um lado assegurem a concretização do desempenho determinado pelo *centro* e que, por outro lado, definam os termos do julgamento a ser efectuado pela hierarquia detentora do poder de decisão. Como expõe Gabbard (2000),

consequentemente, os sistemas de prestação de contas alargam não só a capacidade da autoridade para intensificar e diversificar as suas estratégias e táticas de poder, mas

avaliadores especialistas em supervisão, seja pela sua articulação com os planos de formação dos agrupamentos.

também a sua competência para vigiar os responsáveis pelo seu desenvolvimento (p.54).

Assim, a implementação de sistemas de avaliação e monitorização fortalece o poder de dominação do Estado, concretizando o seu *controle remoto* (L. Lima, 2002b). Estes sistemas centram-se em objectivos pré-determinados hierarquicamente, quantificáveis para uma legitimação “científica” dos dados (Weiler, 1999), e facilitados pelas potencialidades das tecnologias de informação, configurando o que Licínio Lima (2007) caracteriza como um *taylorismo informático on-line*. A avaliação, incluindo a avaliação do desempenho docente, é concretizada através de aplicações informáticas que, previamente formatadas de acordo com os objectivos centralmente definidos, embora permitam a recolha célere da informação, restringem os dados recolhidos a resultados quantificáveis, raramente permitindo a sua contextualização, a explicitação de processos, ou a justificação qualitativa de ocorrências. Crente na superioridade dos sistemas de gestão privada, a *nova gestão pública* centra-se, assim, na criação de normas-padrão e de medidas de desempenho explícitas, que permitam o controlo de resultados pré-determinados, que servirão de base também à promoção da competição entre unidades de um mesmo serviço, ao mesmo tempo que exigem disciplina na forma como são realizados os objectivos externamente definidos.

Esta centralização das principais decisões educacionais, aliada à redefinição dos processos democráticos de controlo (L. Lima, 2007), implica a subordinação dos juízos profissionais a critérios pré-determinados e públicos, o que provoca o esvaziamento das bases do profissionalismo docente. Com efeito, na perspectiva teorizada por Correia e Matos (2001b), o juízo discricionário, a autonomia na tomada de decisão, características fundadoras do profissionalismo docente, são postas em causa pelas lógicas mercantilistas da *nova gestão pública*. Os professores são considerados como “delegados” ao serviço do interesse público, nos termos definidos pelo *centro*, sujeitos por isso à prestação de contas inerente a essa delegação. Como avisa Gabbard (2000),

as recentes medidas de prestação de contas representam um esforço para compensar modos “contraproducentes” de racionalidade, ligando os salários dos professores e a sua segurança no emprego à sua complacência com as funções de controlo que o Estado os autoriza a desempenhar. (...) A mensagem da prestação de contas é clara: o trabalho dos professores deve ajudar o Estado a alcançar os objectivos da governação (maior riqueza e maior poder), ou devem procurar outro trabalho. Ou, ainda, podem recusar e resistir! (pp.60-61).

Perante o aumento do controlo legislativo, através do qual os eleitos reforçam a sua autoridade democrática, implementando as políticas e monitorizando a sua observância acrítica, o profissionalismo docente é colocado em causa. É que a base de conhecimento dos professores lhes confere a autoridade profissional sobre as decisões em educação, daí que o seu trabalho não seja susceptível de controlo burocrático directo (Strike, 1990). A sua lealdade manifesta-se para com os alunos e para com a profissão, mas falta-lhes a autoridade democrática sobre os assuntos nos quais são peritos, uma vez que o seu Estatuto implica a obediência aos normativos legais. Quando o carácter das decisões conflitua com a sua ética profissional, a conformidade com as normas torna-se problemática (Estrela & Caetano, 2010). Daí que a construção interna de uma deontologia profissional possa ser um caminho para a auto-regulação e o reforço da autonomia da profissão (Seiça, 1998). Em situações de potencial conflito entre os objectivos políticos e as razões profissionais, como se verifica na política de avaliação docente, a participação dos professores na concepção e implementação das regras favorecerá a transparência dos propósitos, procedimentos e resultados, e promoverá uma maior consideração pelos sentimentos e sensibilidades dos envolvidos (Strike, 1990).

Este entendimento dos processos avaliativos como forma de controlo do sistema educativo, incluindo dos seus profissionais, é partilhado por Weiler (1999) ao criticar a “interpretação autoritária das normas” (p. 116), isto é, que a análise dos dados recolhidos através dos processos avaliativos (e a própria escolha dos dados a recolher) seja instrumento ao serviço da legitimação dos objectivos e práticas educativas definidos centralmente:

No processo político, em qualquer âmbito, a inclusão de disposições explícitas sobre uma avaliação sistemática e rigorosa converteu-se numa sintonia de integridade e considera-se uma maneira eficaz de proporcionar maior legitimidade a um processo que frequentemente tem uma necessidade peremptória de mostrar uma credibilidade tranquilizadora (Weiler, 1999, p. 117).

Numa reflexão mais recente, Almerindo Janela Afonso (2009b) partilha desta ideia da avaliação enquanto processo político ao serviço da legitimação do sistema. A partir da análise crítica de *formas parcelares de accountability* em construção no contexto português, este autor conclui que, pela desarticulação que apresentam entre si, “não temos actualmente nenhum *sistema (formal) de accountability* pública na educação em Portugal” (p. 60). E alerta para a necessidade de, na sua concepção, ser necessário

incorporar “preocupações efectivas com as dimensões éticas, de justiça e de democracia” (p. 66).

Aumentando a sua eficácia legitimadora, a “aparente consensualidade e transversalidade dos discursos de *accountability*” (A. Afonso, 2009a) parecem advir da confluência de interesses do Estado e do Mercado, o que favorece a intensificação dessas práticas como eixos estruturantes das políticas educacionais: por um lado, servem os imperativos de controlo da eficácia e da eficiência do sistema educativo, propalados pela *nova gestão* pública, por outro lado, respondem às exigências de prestação de contas por parte das famílias, sobretudo as de classe média, preocupadas com a complexificação das competências exigidas para uma boa integração na emergente *sociedade do conhecimento* (Hargreaves, 2003).

A competição e as desigualdades

Tomando o Estado e o Mercado como os dois pilares da regulação social, Almerindo Afonso (2002a) salienta as relações híbridas e fluidas que se estabeleceram no âmbito da *nova gestão pública*, considerando a existência em Portugal, de um neoliberalismo educacional mitigado, resultante da tensão, ao nível do Estado, entre a necessidade de expansão e democratização do sistema público de educação e, face à escassez de recursos, de abrir o campo da educação à iniciativa privada. Esta tensão terá sido também alimentada pelas “pressões contraditórias exercidas pelos diferentes grupos e interesses sociais que participaram directa ou indirectamente, na definição da política educativa” (p. 59). Se, por um lado, o Estado se confronta com o crescente protagonismo do mercado, por outro lado, ao tornar-se permeável à adopção de lógicas mercantilistas, incentiva as estratégias de *quase-mercado* que propiciam a manutenção do espaço público estatal (A. Afonso, 2001a). No sistema educativo, os utentes são transformados em clientes, os direitos sociais são subordinados às lógicas da eficácia e da eficiência, são incentivadas formas privadas de financiamento, aceita-se a privatização de alguns serviços complementares. “Os quase-mercados são assim uma espécie de ex-libris do carácter híbrido público / privado, estado / mercado, inerente às políticas adoptadas na fase de expansão neoliberal” (A. Afonso, 2001a, p. 37). Apesar de mais reduzido nas suas funções, é no contexto destes *quase-mercados* que, paradoxalmente, o Estado fortalece os seus mecanismos de controlo social. Ao exercer a

sua função metarreguladora (Barroso, 2006), o *Estado avaliador* (A. Afonso, 1998) ganha protagonismo e a avaliação torna-se central no discurso político:

Com a visibilidade social e a importância política crescentes que foi adquirindo ao longo dos anos 80, a avaliação transformou-se num dos eixos estruturantes das políticas educativas. Através dela procura-se compatibilizar exigências relativamente contraditórias: as que têm a ver, até certo ponto, com um relativo aumento do poder de regulação do Estado e aquelas que decorrem de uma lógica mais voltada para o mercado ou para a auto-regulação institucional (A. Afonso, 2001a, p. 44).

É neste quadro que, em Portugal, como Teodoro (2008) refere, se tem assistido nas últimas décadas à construção de um modelo híbrido de avaliação que serve simultaneamente as lógicas de dominação do controlo interno do Estado e a prestação de contas exigida por uma “nova” classe média que atribui um valor crescente à Educação. Se, por um lado, o aumento exponencial dos testes de avaliação estandardizados e das provas de aferição, bem como a articulação desses resultados dos alunos com os processos de avaliação dos professores e da auto e hetero-avaliação das escolas, vem reforçar o controlo *central* do desempenho escolar. Já, por outro lado, a publicitação desses resultados, em *rankings* organizados por *media* de tiragem nacional, promove a competição entre escolas, e vem legitimar o discurso da escolha da escola pelos pais, numa clara mercadorização da educação, muito distante das lógicas de emancipação inerentes à descentralização e à autonomia escolar. Por isso, também Maroy (2006) alerta para os efeitos negativos das lógicas mercantilizadoras, quer pelo aumento da competição entre escolas, quer pela geração de lógicas produtoras de segregação dentro da própria escola:

A política escolar actual insiste bastante na autonomia e na responsabilidade das escolas e das equipas educativas. Deveria ao invés preocupar-se mais com as condições sociais concretas que as determinam, em particular com os processos de interdependência competitiva entre escolas e os seus efeitos sociais (p. 369).

No caso dos exames externos e testes estandardizados (nacionais e internacionais), a publicitação de resultados, induz lógicas de *quase-mercado* no espaço público educacional, geradoras de desigualdades educacionais (A. Afonso, 2009a): seja através da competição entre escolas pela atracção de alunos melhor preparados, seja pela “adopção de certos procedimentos de feitura de turmas” (A. Afonso, 2009a, p. 22), seja pela escolha dos professores mais aptos (Antunes & Sá, 2008), seja, ainda, pela pressão sentida por alguns professores relativamente à sua imagem profissional e à

imagem da escola tal como se posiciona nos *rankings* (Melo, 2009). Por outro lado, os resultados dos alunos são integrados nos processos de auto-avaliação da escola, da sua avaliação externa e, previsivelmente, na avaliação do desempenho docente, configurando a construção progressiva de um modelo de *accountability*, com vista ao controlo *central* e público. Ora, esta dupla vertente da avaliação, controlo centralizado e prestação de contas aos interessados, não poderá acentuar as estratégias micropolíticas defensivas dos professores, através da procura activa das melhores condições de trabalho individual?

A avaliação do desempenho docente pode, assim, ser considerada uma *forma parcelar* de um *modelo de accountability* em construção em Portugal (A. Afonso, 2009b) que, associada à auto-avaliação e à avaliação externa das escolas, reforçará a regulação institucional do *Estado avaliador*. Simultaneamente, a avaliação do desempenho, individualizando a responsabilização dos professores, disciplina a acção educativa em conformidade com as orientações políticas emanadas dos órgãos com legitimidade democrática, cerceando a autonomia profissional dos professores.

Ênfase na responsabilização individual

A recente instauração da direcção unipessoal da escola (Decreto-lei 75/2008) e da avaliação de desempenho docente, “com efeitos no desenvolvimento da carreira”, como se diz no Decreto Regulamentar 2/2008, surgem como modos de regulação institucional que, pela sua individualização, pretendem introduzir diferenciação, facilitando a atribuição de mérito ou demérito. Porém, importa realçar a necessidade de critérios de justiça na sua aplicação, dadas as consequências sancionatórias que implica (A. Afonso, 2009b). Além disso, parecem esquecer a importância do contexto educativo e a artificialidade dos apelos à colaboração docente. Em relação aos professores, como salienta Almerindo Afonso (2009a),

a dimensão da responsabilização é particularmente delicada uma vez que estes profissionais têm que prestar contas a várias instâncias hierárquicas (do ministério aos directores de escola), incluindo também outros elementos da comunidade educativa (entre os quais, os pais e os próprios estudantes) (p. 15).

Contudo, pela sua complexidade, é difícil definir a profissionalidade. Pela heterogeneidade docente, pelos diferentes papéis assumidos pelos professores, pelas

formações diferentes e de grau diferenciado, essa diversidade afecta a forma como os profissionais de educação se implicam no trabalho que desenvolvem e concebem a sua relação com a profissão (Formosinho & Machado, 2007). Por outro lado, também o carácter situado da actividade docente coloca problemas à definição de normas e padrões de referência que só no contexto diário da prática escolar podem ser socialmente negociados (Talbert & McLaughlin, 1996). A actividade docente, apesar de estruturada e organizada,

permanece aberta numa parte significativa, contingente, indeterminada e imprevisível. As tarefas dos docentes têm um forte coeficiente de discrição e a actividade é criadora. O dia-a-dia do trabalho tem qualquer coisa de extraordinário. O trabalho docente surge desde logo complexo e o papel do sujeito, real e significativo (Lessard, 2009, p. 126).

Esta imprevisibilidade do trabalho docente tem uma difícil compatibilidade com a previsão de resultados estipulada pela definição de objectivos no modelo de avaliação docente, em estudo. Além disso, também o *ethos* da escola, actuando como contexto de trabalho, pode assumir múltiplas configurações, sendo variável e contingente, determinando graus diversos de oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional do professor. É que

as organizações escolares também apresentam capacidades variáveis para construir a comunidade docente, dependendo dos recursos e da liderança. Os administradores escolares e o corpo docente podem fomentar ou inibir a colaboração docente, providenciando mais ou menos espaço e tempo para a interacção colegial, realçando e permitindo maior ou menor responsabilidade dos professores por boas práticas profissionais, instituindo mais ou menos oportunidades significativas de desenvolvimento profissional (Talbert & McLaughlin, 1996, p. 145).

Além disso, como “o trabalho dos professores não pode ser pensado separadamente do trabalho que é imprescindível que seja realizado pelos alunos” (Canário, 2007, pp. 8-9), fica clara a interdependência das subjectividades dos actores na escola, e na sala de aula em particular. Por isso, como sublinha de modo crítico este autor, “o trabalho docente não é susceptível de ser regulado por controlo remoto”, porque não é independente “do envolvimento pessoal e profissional dos professores” (p. 17). Esta concepção da docência como actividade transitiva (Canário, 2007), que implica a agência do aluno enquanto sujeito do seu próprio processo de aprendizagem, não entrará em conflito com a ponderação dos resultados escolares na avaliação do

desempenho docente? Nestes termos, o pilar da *responsabilização* surge particularmente controverso no caso dos professores (A. Afonso, 2009b), uma vez que a sua actividade é interdependente do contexto de acção onde é exercida, das condições proporcionadas para a exercer e dos sujeitos com os quais se inter-relaciona e interage quotidianamente. Daí que persista a dificuldade, individual e colectiva, em definir o que é um “bom” trabalho, um “bom” professor. Esta indefinição “deixa os professores num estado vulnerável, marcado por um individualismo defensivo mal adaptado às actuais formas das experiências da profissão” (Lessard, 2009, p. 121).

É neste contexto que Kelchtermans (2005) conceptualiza a vulnerabilidade como “condição estrutural da profissão docente” (p. 995). Fazendo parte da identidade docente, a vulnerabilidade tanto pode ser fonte de realização profissional, quando assumida na relação com os alunos, como pode gerar insatisfação quando nasce da sensação de falta de controlo sobre o que o professor considera essencial às suas condições de trabalho. A vulnerabilidade interna consubstancia-se no facto de as acções e decisões do professor poderem ser sempre questionadas, uma vez que, “dado o carácter ético da relação com os alunos, o professor nunca tem o controlo total da situação, nem sobre os resultados da sua acção” (p. 998). Mesmo com uma planificação cuidada e com uma actuação competente e intencional, as acções podem assumir significados imprevisíveis para os alunos, mas essa imprevisibilidade da relação pedagógica é o que faz acontecer a educação: fazer a diferença na vida dos alunos. A vulnerabilidade externa surge quando os professores se sentem impotentes, ameaçados ou postos em causa por elementos exteriores à relação pedagógica, sejam pais ou directores, sejam decisores políticos:

As medidas políticas e as reformas educacionais impostas que não são congruentes com as convicções dos professores sobre o que é uma boa educação, mas às quais os professores sentem que não podem escapar, contribuem claramente para a sensação de vulnerabilidade e para a confusão emocional (Kelchtermans, 2005, p. 997).

Esta sensação de vulnerabilidade, sendo mediada pelo contexto (contexto político, clima social e cultural da escola) e estando directamente ligada à identidade dos professores, é acentuada pelo actual processo de mudança associado à desestabilização socioprofissional da função docente (Lopes, 2004). Além disso, quando a prestação pública de contas, inerente à *agenda performativa*, é acompanhada pela crítica pública aos professores, vistos como únicos responsáveis pelas carências do sistema de ensino, a sensação de vulnerabilidade pode atingir níveis elevados e

fragilizar os professores (Flores, Day & Viana, 2007). Este excesso de vulnerabilidade gera estratégias defensivas, de adaptação ou de resistência, tendentes a preservar o *status quo*, através de micropolíticas que visam assegurar as condições de trabalho indispensáveis à prossecução dos propósitos éticos do ensino (Lessard, 2009).

Em Portugal, perante o alargamento do tempo de trabalho na escola, perante o elevado número de alunos por turma, perante a complexificação dos problemas na sala de aula, como não compreender que os professores procurem situações de privilégio na atribuição de serviço, mais favoráveis à manutenção de níveis aceitáveis de esforço, que permitam a manutenção de alguma qualidade na relação pedagógica? A introdução de um processo de avaliação do desempenho dos professores, assente em lógicas gestionárias de controlo profissional não contribuirá para o agravamento da vulnerabilidade inerente à profissão de professor? Por outro lado, não constituirá mais outro factor de vulnerabilidade a inclusão de uma “apreciação dos pais e encarregados de educação” como via de avaliação do professor?

Perante esta vulnerabilidade acrescida na vida profissional dos professores, o trabalho colaborativo e a cooperação poderiam funcionar como estratégias que minimizassem simultaneamente os problemas decorrentes da *intensificação* e do individualismo forçado pelas estruturas organizacionais. Contudo, a diferenciação pelo mérito e a selectividade, decorrentes do modelo de avaliação do desempenho regulado pelo Decreto Regulamentar 2/2008, ao instituírem um *ethos competitivo*, não contribuirão para minar o clima das escolas e as práticas colaborativas fundamentais para a função educativa?

Individualismo e colaboração colegial em risco

A colaboração entre professores e o trabalho em equipa têm sido profusamente apontados como via para a mudança educativa necessária à melhoria das práticas docentes (Fullan & Hargreaves, 2001; Sanches, 2000, 2009) ou como a chave da profissionalização para obviar à crescente complexidade da profissão docente (Perrenoud, 1999). Também nos estudos que dão ênfase ao professor enquanto pessoa, a colaboração tem sido apontada como uma estratégia de minimização do mal-estar docente, uma vez que “em contexto escolar, os colegas são a mais importante fonte de suporte social” (Lopes, 2002, p. 38). O diálogo e a partilha de situações com os pares

podem contribuir para quebrar o individualismo defensivo e o isolamento, atenuando assim os sofrimentos e solidões desencadeados pelas ideologias profissionais defensivas decorrentes da degradação dos modos de viver a profissão (Correia & Matos, 2001a).

Como salientam Fullan e Hargreaves (2001), “a chave para o sucesso dos alunos está no desenvolvimento dos docentes e das escolas” (p.13). O desenvolvimento profissional proporcionado pelo trabalho colaborativo é essencial à melhoria das práticas e ao fortalecimento do profissionalismo docente. A reflexão sobre a acção (Schön, 1991) é essencial à aprendizagem profissional. Segundo Senge (1997), essa reflexão é tanto mais produtiva quanto for realizada em ambiente de grande abertura, com a franqueza de reconhecer erros ou de demonstrar ignorância, em partilha com os pares, contribuindo para a aprendizagem colectiva. Mas para que isso aconteça é necessário criar na organização as condições propícias ao diálogo franco. Argumentar pontos de vista, questionar estratégias ou linhas de acção, partilhar ideias, decidir colaborativamente, têm de ser actividades integradas numa *cultura de colaboração*, aceites pelo colectivo e seguras para quem se expõe ao expor o que pensa (Senge, 1997). Esta colegialidade espontânea (voluntária), assente numa liderança profissional empenhada na construção *local*, conjunta e partilhada, de práticas significativas (Sanches, 2007b) é o cerne de *comunidades de prática* (Wenger, 1998) que encontram na colaboração a chave para enfrentar os crescentes desafios de educar na e para a *sociedade do conhecimento* (Hargreaves, 2003), não se confundindo com a *colegialidade artificial* imposta administrativamente e vista como forma de co-optação para projectos exógenos de implementação de mudança (Hargreaves, 1998b). A partilha e o apoio colegial favorecem o desenvolvimento conjunto de competências, o empenhamento no aperfeiçoamento contínuo e o suporte necessário à assumpção de riscos, associada à experimentação inovadora.

Na escola actual, verificam-se, contudo, fortes constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo. Por um lado, as estruturas organizacionais que isolam o professor na sua sala de aula induzem o *individualismo constrangido*. Por outro lado, a *intensificação* do trabalho docente impele para o *individualismo estratégico*, através de uma gestão do tempo que permita dar resposta às contingências quotidianas do trabalho (Hargreaves, 1998b). Agravados pelas lógicas gerencialistas, estes individualismos, ao dificultarem a comunicação organizacional, agravam o sofrimento profissional, pois “contribuem para o silenciamento das dificuldades e dos problemas profissionais” (Correia & Matos, 2001a, p. 210). Neste contexto, um modelo

de avaliação do desempenho docente, assente na responsabilização individual e enformado por lógicas *performativas* de distinção pelo mérito, não contribuirá ainda mais para radicalizar individualismos e minar a colaboração entre os professores?

A hierarquização da carreira, através da criação da nova categoria do professor-titular (Decreto-Lei 15/2007, artigo 34º), instituiu uma diferenciação entre os professores que parece reforçar os constrangimentos ao fortalecimento de culturas colaborativas, já de si dificultadas pela crescente escassez de “espaços de socialização colegial” (Sanches, 2000, p. 59). Os professores-titulares, a quem ficaram reservadas funções de coordenação pedagógica e a avaliação dos pares, constituiriam cerca de um terço de todos os professores de cada agrupamento. Deste modo, quebrar-se-iam as expectativas de progressão na carreira de muitos professores, além de contribuírem para o aumento da competição por posições salariais mais escassas. Contudo, esta lógica gestonária foi contrabalançada na sua criação pela tradicional lógica da “antiguidade”, um processo híbrido que visou sobretudo a restrição da despesa com o processo avaliativo. Com efeito, como refere M. L. Rodrigues (2010), o acesso ao concurso foi permitido apenas aos professores que já se encontravam nos últimos escalões da carreira. Esta tendência economicista terá permitido a selecção dos professores mais bem preparados para serem avaliadores dos seus pares? Esta forma de selecção de avaliadores potenciará o reconhecimento da autoridade profissional do avaliador pelo avaliado? Até que ponto a forma como foram seleccionados os avaliadores de professores reflecte preocupações com o rigor da avaliação?

A selecção de professores-titulares não foi acompanhada de formação especializada para o exercício da função de avaliador⁴⁸, o que, considerando a importância de uma boa gestão do diálogo reflexivo no processo avaliativo (Darling-Hammond & Snyder, 2000), pode potenciar o surgimento de problemas relacionais e de sentimentos de injustiça por parte dos avaliados, inibidores do desenvolvimento de práticas colaborativas. Com efeito, dada a grande heterogeneidade das crenças e das práticas (Caria, 2007), o processo de avaliação pode vir a desocultar consensos que silenciam divergências ou mesmo conflitos, exigindo ao avaliador capacidades acrescidas de compreensão e de diálogo. Para mais quando é exigida uma diferenciação

⁴⁸ Em Junho e Julho de 2008 foram proporcionadas Acções de Formação de curta duração (25 horas), organizadas pela Direcção Geral de Recursos Humanos em Educação, direccionadas para a aplicação do modelo de avaliação do desempenho docente, segundo os destinatários: órgãos de gestão, membros do Conselho Coordenador de Avaliação do Desempenho; professores avaliadores. Estavam também previstas acções de formação para professores avaliados para Setembro de 2008.

dentro da organização, entre pares, disciplinada por quotas para atribuição de mérito profissional. Conseguirão os professores-titulares gerir expectativas, sem comprometer as motivações profissionais? Como preservar a colaboração e a colegialidade face à estratificação de tarefas e responsabilidades e à hierarquização de posições dentro da organização?

A assumpção, pelo avaliador, de uma perspectiva formativa da avaliação pode motivar práticas colaborativas de desenvolvimento profissional, incluindo a troca de informação e a discussão *inter pares*, ainda que a sua presença em aula se restrinja a duas aulas observadas bi-anualmente (segundo o regime “simplificado”). Mas será possível compatibilizar essa perspectiva com a diferenciação da progressão por mérito, ou o pagamento de prémios de desempenho, altamente incentivadores da competição interna? Bacharach, Conley e Shedd (1990) salientam os efeitos perversos dos sistemas meritocráticos:

Enfraquecendo os sistemas de avaliação, desencorajando a comunicação entre professores e administradores, e isolando ainda mais os professores uns dos outros, o pagamento por mérito (pelo menos da forma como está implementado) exacerba o que já são as três maiores fraquezas dos nossos sistemas escolares públicos (p. 135).

É que os sistemas de reconhecimento em função do mérito, ao forçarem a competição, podem mutilar o diálogo necessário à discussão construtiva de aspectos do desempenho que precisam de melhoria, desencorajando a cooperação e a partilha de conhecimento, inviabilizando a melhoria das práticas educativas. Por isso, são os próprios professores avaliadores que evidenciam relutância em participar na avaliação sumativa (Duke & Stiggins, 1990), sobretudo quando se vêem como facilitadores do desenvolvimento profissional dos avaliados, através da qualidade do seu *feedback* e da relação colaborativa de ajuda e incentivo que estabelecem.

O primado da quantificação

As formas parcelares de *accountability* assentam quase exclusivamente na seriação e comparação de “resultados e performances predominantemente mensuráveis através de instrumentos supostamente assépticos, isto é, válidos, fidedignos e politicamente neutros” (A. Afonso, 2008, p.15). A racionalidade económica associada ao paradigma tecnocrático, a que subjazem os conceitos de eficácia e de eficiência,

importados do mundo empresarial, é acriticamente aplicada a organizações do sector social, como as escolas, que não produzem mercadorias, nem visam a acumulação e a produtividade. No contexto desta “empresarialização” da educação, os tecnocratas da *nova gestão pública* intensificam o recurso a processos de avaliação como mecanismo de verificação da qualidade do serviço prestado ao “cliente”. Como refere Licínio Lima (2002a),

a ideologia organizativa de tipo neotayloriano penetra profundamente nas matérias avaliativas, as quais, de resto, ganham súbita e redobrada importância política. A avaliação neotayloriana concentra-se nos resultados obtidos, assume os objectivos como consensuais e definidos *a priori*, e as tecnologias pedagógicas e de avaliação como processos certos estáveis e objectivos (p. 28).

Decorrentes de uma racionalidade técnico-burocrática, os processos de avaliação são tecnicamente programados em pormenor, assentando em modos quantitativos, com elevado teor formal, que medem “objectivamente” o desempenho relativamente a uma eficácia idealizada *a priori*, por referência a um contexto também ele idealizado. Deste modo, a uniformização (re)centralizadora garante, não só o controlo, como também a comparação entre unidades e até entre Estados. Esta visão tecnicista da organização escolar colide, contudo, com o carácter interpessoal, e, por isso, imprevisível da actividade educativa, na qual as lógicas dos actores, feitas de interesses, intencionalidades e subjectividades, detêm um papel preponderante. Como explica ainda Licínio Lima (2002c),

revalorizando concepções mecanicistas das organizações e da administração educativas, a *educação contábil* tende a centrar-se no cálculo e na mensuração dos resultados (desvalorizando os processos e os resultados mais difíceis de contabilizar), favorece a estandardização (em prejuízo da diversidade), apoia-se em regras burocráticas e em tecnologias estáveis e rotineiras, promove a decomposição e fragmentação dos processos educativos em unidades elementares e mais simples, passíveis de “mercadorização” (p.107).

Contudo, ao sobrevalorizar a educação *que conta*, quantificável, em detrimento das dimensões ética, social e mesmo política da educação, este *Estado avaliador* (A. Afonso, 1998) recupera pressupostos positivistas anacrónicos que desvalorizam a reconhecida multirreferencialidade dos processos avaliativos e comprometem a avaliabilidade das instituições e dos actores educativos (A. Afonso, 2001b). As normas-padrão e os indicadores são apresentados como algo puramente

neutro e técnico e pressupõem um consenso inquestionável na sua formulação, como se sintetizassem uma visão universal e imparcial dos referentes que representam. Tenta-se, assim, despolitizar o acto avaliativo. Ora, como adverte Virgínio Sá (2009),

reconhecer a natureza *política* da avaliação constitui um primeiro requisito para travar certos ímpetus tecnocráticos e gerencialistas que animam determinadas versões do Estado avaliador. A atrelagem da avaliação à *qualidade*, sem se questionar as modalidades daquela nem os sentidos desta, facilita também uma instrumentalização da avaliação com a consequente despolitização da mesma” (p. 92).

Os actores que seleccionam os indicadores, os critérios que utilizam e os objectivos legitimadores dessas opções tornam a avaliação numa questão com contornos políticos importantes, se considerarmos que o modo como são obtidos os indicadores nunca é colocado em causa e que “o discurso dos indicadores encobre frequentemente as condições de trabalho nas escolas e, muito especialmente, a origem, condição social e características dos alunos” (Torres Santomé, 2004, p. 27). Instrumentos de “vigilância” das escolas e dos professores pelo *centro*, os indicadores empobrecem o ensino, dado que forçam a uniformização e o foco na educação *que conta* (L. Lima 2002c), com a consequente limitação da autonomia docente, revelando-se um “hábil mecanismo disciplinador de docentes” (Torres Santomé, 2004, p. 30).

Outra das dimensões estruturantes do trabalho docente fortemente negligenciada pela racionalidade técnica das reestruturações educativas, é o *labor* emocional do professor (Estrela, 2010; Hargreaves, 1998a), a relação pedagógica que estabelece com os seus alunos nas interacções quotidianas, uma vez que não é compaginável com padrões científicos, quantificáveis e medíveis estatisticamente. Ora, sendo esta dimensão emocional do ensino indispensável à construção não só da qualidade educativa mas também do “sucesso escolar”, surge o paradoxo: o foco em padrões de referência de tipo cognitivo, sem consideração pelos aspectos emocionais do ensino, pode, ironicamente, minar a relação pedagógica que é fundamental para conseguir e sustentar esses mesmos padrões (Day, 2007; Hargreaves, 2000). Por isso, alertando para a vulnerabilidade dos professores quando as condições e exigências sobre o seu trabalho dificultam o estabelecimento de relações fortes com os seus alunos, Andy Hargreaves (1998a) reclama que o trabalho inerente à prestação de contas exigida pelas reformas não esgote o tempo dos professores para cuidar dos seus alunos, para cultivar a relação pedagógica. Para isso, seria necessário

dar aos professores tempo suficiente e grupos de alunos suficientemente pequenos para conhecer e ensinar, de forma a poderem estabelecer laços emocionais e cumplicidades com os alunos, que são os fundamentos da aprendizagem eficaz (p. 852).

O slogan “deixem-nos ser professores”, que se ouviu nas manifestações de 2008, em Portugal, parece sintetizar este “sentir profissional”, através do qual se expressa a antinomia entre o aumento exponencial das exigências de registo formal do trabalho realizado, quando de facto são a dimensão inter-pessoal, a *pedagogia do cuidar* e a compreensão emocional na relação pedagógica que constituem o fulcro da profissionalidade docente (Estrela & Caetano, 2010). Se esta dimensão emocional do trabalho com os alunos é afectada pela *intensificação* do trabalho docente decorrente dos novos modos de regulação emergentes no sistema educativo, também, indirectamente, é desgastada pelos sentimentos dos professores relativamente à sua profissão, uma vez que “a valoração negativa do professor como bode expiatório e responsável universal de todos os males do sistema é uma das marcas do nosso tempo” (Esteve, 1995, p. 104). Com efeito, a nova agenda da *performatividade*, legitimada por um discurso político que culpabiliza os professores pelas deficiências de um sistema, omitindo convenientemente o crónico sub-financiamento e as responsabilidades próprias dos gestores e decisores políticos das reformas (Hargreaves, 1998a), vulnerabiliza socialmente os professores e força-os a viverem dilemas quotidianos que os tornam um “exército desmoralizado” (Esteve, 1995, p. 105), ao desgastarem profundamente os propósitos morais e éticos que sustentam a sua identidade profissional. Efectivamente, no dizer deste autor,

Os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino (p. 97).

A natureza relacional da profissão docente, nas suas dimensões ética e emocional (Estrela, 2010), coloca, assim, problemas complexos à avaliação dos professores, uma vez que contrasta com a quantificação das actividades desenvolvidas, adoptada nos instrumentos de registo (Despacho 16872/2008). A pretendida objectividade, com vista à classificação, seriação e hierarquização do pessoal docente parece ser dificilmente compaginável com o carácter interactivo da profissão. Apresenta-se também como problemática a responsabilização individual por um desempenho que é interdependente do desempenho dos restantes actores educativos e

que, na sua “objectividade” estatística, não contempla a dimensão emocional-relacional, porventura a mais forte da natureza da profissão docente (Estrela, 2010). Para dar conta da qualidade das relações humanas que o professor estabelece com os seus alunos, da forma como se adapta às subjectividades variadas e complexas dos alunos que actualmente frequentam a escola pública, não será mais coerente uma avaliação sistemática mas formativa, um acompanhamento frequente⁴⁹ do trabalho do professor? É claro que para um seguimento mais sistemático da actividade com os alunos seriam necessários, não só mais recursos humanos, como também estruturas organizativas mais flexíveis e propiciadoras de espaços-tempos de diálogo reflexivo e crítico entre avaliadores e avaliados, que a *colonização* do tempo de trabalho parece tornar cada vez mais impraticável.

Acresce que a apreciação da dimensão ética do desempenho do professor, apesar da descrição detalhada no perfil de professor que lhe subjaz (Decreto-Lei 240/2001), fica reduzida, por força da aplicação das fichas normalizadoras, à verificação do “nível de assiduidade e cumprimento do serviço distribuído”. Este item classificativo tem uma ponderação tão significativa quanto a “melhoria dos resultados escolares dos alunos e redução das taxas de abandono escolar” (14,3%), sendo os dois itens com maior ponderação no modelo de avaliação em análise. Terá esta decisiva importância dada ao cumprimento do serviço uma intenção “disciplinadora” dos professores e da sua acção sobre o sistema? Se não, como interpretar a dependência da classificação de *Bom*, ou superior, do cumprimento de percentagens elevadíssimas do serviço atribuído⁵⁰? E que efeito ela poderá ter na identidade profissional dos professores, considerando a natureza intelectual e criativa do seu trabalho? Por outro lado, que relação poderá ser perspectivada entre esta pressão para o “cumprimento do serviço atribuído” e a preocupação com a imagem nacional nos estudos comparativos internacionais, com a

⁴⁹ Ainda que a “relação pedagógica” assuma uma ponderação de 12,5%, a sua avaliação está circunscrita à observação de três (ou duas) aulas anuais, pelo que só remotamente o avaliador poderá aperceber-se da forma como ela é desenvolvida.

⁵⁰ No ponto 5 do artº 46º do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-lei 15/2007), é estipulado que “a atribuição de menção qualitativa igual ou superior a *Bom* fica dependente do cumprimento de, pelo menos, 95% das actividades lectivas em cada um dos anos do período escolar a que se reporta a avaliação”. No ponto 5 do artº 21º do Decreto Regulamentar 2/2008, define-se que “a atribuição da menção qualitativa de *Excelente* fica, em qualquer caso, dependente do cumprimento de 100% do serviço lectivo distribuído em cada um dos anos escolares a que se reporta o período em avaliação”.

obtenção de melhores posições a partir dos resultados escolares obtidos através de testes estandardizados?

O item classificativo “melhoria dos resultados escolares dos alunos” terá sido, porventura, a questão mais controversa nas críticas dos professores a este modelo de avaliação do desempenho. Para além de colocar problemas técnicos complexos para a sua aplicação, a questão ética (e mesmo jurídica) da interdependência dos resultados dos alunos e da avaliação dos professores emerge de imediato. Com efeito, a ponderação da “melhoria dos resultados escolares” na avaliação individual do desempenho dos professores (9,53%) esquece a interdependência do trabalho do professor, não só enquanto actividade transitiva dependente do próprio trabalho dos alunos (Canário, 2007), como também enquanto actividade contingente, subordinada às condições de trabalho e ao contexto escolar em que se insere (Lessard, 2009), ou ainda enquanto actividade de relação humana, regida pela imprevisibilidade e pela indeterminação (Perrenoud, 1999).

A definição prévia de objectivos individuais para os professores⁵¹ teve o mérito de revelar estas incoerências. Com efeito, a relutância de muitos professores em definirem objectivos “concretos e quantificáveis”, vista pela tutela como um défice profissional para o qual era fornecida a ajuda técnica de formações específicas, não decorrerá sobretudo do carácter “humano” da profissão? Dependendo a responsabilidade individual do controlo que se tem da situação, até que ponto o professor tem o controlo total sobre a situação, sobre os resultados da sua acção? Para mais, no campo educativo, todos os resultados poderão ser observáveis? Todos poderão ser quantificáveis? E, considerando os efeitos cumulativos da aprendizagem, traduzirão esses resultados os efeitos do trabalho de apenas um ano escolar? Acresce ainda que, no caso do ensino multidisciplinar, a acção educativa é exercida por um colectivo de professores, o conselho de turma, o que pode diluir ainda mais a responsabilidade atribuível ao professor (Tucker & Stronge, 2007).

O modelo de avaliação do desempenho regulado pelo Decreto Regulamentar 2/2008, parece reforçar a tendência para a centralidade dos resultados escolares em vários domínios do sistema educativo. Centrados nos saberes cognitivos, estes resultados parecem exercer uma forte pressão sobre as escolas e os professores, influenciando práticas de gestão curricular e modos de actuação em sala de aula (Melo,

⁵¹ Cf. Artº 9º do Decreto-Regulamentar 2/2008.

2009). Além disso, como refere Hargreaves (2003), ao desvalorizar as competências relacionais indispensáveis à aquisição significativa de conhecimento, reforçam-se as desigualdades sociais, se considerarmos que são os alunos mais vulneráveis socialmente que mais necessitam de uma sólida relação pedagógica que os ajude a melhorar os seus resultados e a enfrentar as injustiças da *sociedade do conhecimento*. Do mesmo modo, na análise de outros autores (Antunes & Sá, 2008), a elevada ponderação atribuída aos resultados escolares pressiona as práticas educativas centradas em conteúdos académicos e induz estratégias defensivas dos professores, como a escolha de turmas ou o foco da acção educativa na preparação para os exames, acentuando, porventura, ainda mais as desigualdades no acesso às oportunidades educativas. Para mais, a inclusão do subcritério “classificações nas provas de avaliação externa e respectiva diferença relativamente às classificações internas”⁵² introduz uma diferenciação discutível entre os professores cujos alunos são sujeitos a exames externos e aqueles que nunca são confrontados com essa situação.

O discurso da qualidade

Em paradoxo com o predomínio da quantificação estatística, a qualidade, ou a sua melhoria, é o argumento convocado amiúde no discurso hegemónico dos indicadores, para legitimar o incremento das práticas gerencialistas da *nova gestão pública*. Como refere Pacheco (2000),

a avaliação da qualidade passa a ser, assim, o discurso dominante que tanto serve para legitimar a intervenção do Estado no processo de regulação do sistema, como é utilizado para responsabilizar as escolas, os professores, os alunos e os pais pelos resultados obtidos (p. 13).

Com efeito, esta “avaliação da qualidade”, enformada por lógicas de competitividade no *mercado*, pressupõe um currículo escolar centrado em aprendizagens cognitivas, que secundariza os propósitos morais da educação. E pressupõe também, como denuncia Pacheco (2000), a desacreditação da educação pública enquanto missão do Estado Providência e garante da igualdade de acesso à educação da escola “para todos”:

⁵² Cf. Decreto-Regulamentar 2/2008, artº 16º, nº5, alínea c).

a propalada crise da escola – medida pela descida dos níveis de rendimento, pela incompetência dos professores, pelo laxismo dos alunos e pela desresponsabilização moral do Estado – é uma estratégia com propósitos bem definidos que serve para declarar a inutilidade da educação pública e a supremacia da educação regulada pelo que é privado (pp.16-17).

As referências à “crise da escola”, associada à ineficiência dos serviços públicos e à inevitabilidade de gerir os lugares da educação com espírito empresarial, pautam este discurso da “qualidade”. A sua visão tecnicista serve os objectivos da privatização e da modernização, inspirada nos modelos empresariais de optimização e racionalização de recursos. Esta perspectiva não só disfarça a escassez de recursos e o desinvestimento na Educação, como esquece a complexidade das interacções que envolvem o acto educativo.

Porém, tal como critica Sanches (1997), “não é aceitável legitimar uma ideia normalizante da qualidade que asfixie a imaginação dos actores escolares e a diversidade dos caminhos para a realizar” (p.165). Teorizando a qualidade do ensino como um processo de construção social, influenciado por múltiplas interacções e sujeito a variados contextos sistémicos, quer endógenos quer exógenos, esta autora propõe um modelo holístico da qualidade de ensino que reconheça o peso dos factores exógenos na actividade educativa e coloque a ênfase nas questões sociais e axiológicas, valorizando: a escola enquanto construção colectiva, na qual os alunos são cidadãos integrados numa “micro-sociedade”, e os professores enquanto sujeitos morais e sociais autónomos, com capacidade reflexiva e efectivo poder de decisão em matérias relevantes. Deste ponto de vista, a eficácia do ensino não pode ser aliada à conformidade e à neutralidade de um desempenho pré-determinado pelos modos quantitativos de avaliação, mas antes à competência profissional resultante da “agência profissional do professor”, que requer capacidade para integrar na prática educativa valores e propósitos morais, de assumir a autonomia e a responsabilidade inerentes à dimensão ética da profissão docente (Sanches, 1997).

A natureza pluridimensional da qualidade educativa é de difícil compatibilização com as lógicas gerencialistas subjacentes ao modelo de avaliação do desempenho docente em estudo, que serve a prestação de contas pública. Apesar de ser discursivamente apresentada despojada da sua dimensão política e centrada nos aspectos técnicos do modelo, a implementação da avaliação dos professores foi, contudo, precedida por um amplo discurso culpabilizador dos professores, cujo défice de

capacidades seria o responsável pela “crise” da escola. Esta necessidade, criada pelo “discurso da qualidade”, de “disciplinar” os professores terá surgido como legitimadora da urgência de implementação de um modelo de avaliação dos professores, com vista à melhoria da qualidade da escola pública. Porém, este modelo revela duas fortes antinomias: responsabiliza individualmente o professor por um desempenho que é interdependente de um colectivo de actores, não só na dimensão organizacional da escola, como também nas inter-relações que estabelece com os colegas e com os alunos; paralelamente, pretende prever e quantificar acções, esquecendo que o fulcro da docência é a relação pedagógica, a dimensão emocional do acto educativo, por isso sempre sujeito à imprevisibilidade e por ela enriquecido.

Complexificação e *intensificação* do trabalho docente

Perante o alargamento dos públicos escolares e a progressiva “pedagogização do social” (Correia & Matos, 2001b), aos professores foram atribuídas maiores responsabilidades e papéis mais difusos. O desenvolvimento da “escola para todos” implicou um alargamento das áreas de intervenção da escola e colocou os profissionais perante “missões impossíveis” (Correia & Matos, 2001b, p. 92) as quais, vivenciadas sob o signo da acumulação, tornam a profissão de professor “permanentemente deficitária onde a impossibilidade de alcançar a excelência contrasta com a enormidade de funções que lhe são atribuídas” (Correia & Matos, 2001a, p. 42). O discurso retórico do “superprofessor” (Formosinho & Machado, 2007) e o alargamento de funções no exercício da docência têm contribuído para uma intensificação do trabalho do professor.

A transformação de todos os problemas sociais em problemas escolares implica alterações fundamentais nas formas de trabalhar dos professores, convertendo-os em trabalhadores sociais pelo alargamento desmesurado de funções: “aos professores tudo se pede que façam e, conseqüentemente, sobre tudo se pede responsabilidades” (Teodoro, 2004, p. 67), o que já despoletou apelos à especialização e à integração de outros profissionais nas escolas (Formosinho & Machado, 2007; Teodoro, 2004). A inclusão do critério “Redução do abandono escolar – contributo do docente”⁵³ na avaliação de desempenho dos professores parece espelhar essa concepção abrangente da

⁵³ Cf. Decreto-Regulamentar 2/2008: artº 9º, nº 2, alínea b); artº 18º, nº 1, alínea c)

profissionalidade docente. É que, por um lado, as situações de abandono escolar configuram, na maioria das vezes, contextos pessoais, familiares e sociais que ultrapassam em muito os limites da acção da escola, por outro lado, quando a escola intervém com sucesso para prevenir ou impedir o abandono, tal não se concretiza senão pela conjugação de esforços a vários níveis e com equipas multidisciplinares, pelo que a responsabilização individual do professor não parece ser atribuível nestes casos.

A *intensificação* do trabalho do professor é definida por Hargreaves (1998b) como: “uma escalada, impelida burocraticamente, de pressões, expectativas e controlos relativamente àquilo que os professores fazem (e deveriam fazer) no âmbito do dia escolar” (p. 121). Na aula, é preciso “saber lidar” com os problemas comportamentais, gerir com sensibilidade os problemas sociais evidenciados pelos alunos, desenvolver laços emocionais inerentes à relação pedagógica, integrar alunos com necessidades educativas especiais, orientar o processo de aprendizagem, diferenciando estratégias de forma a proporcionar oportunidades a todos, incluir o imprevisto e dominar os instrumentos tecnológicos. O tempo de aula é, assim, um tempo policrónico e denso, no qual o professor dirige a sua atenção e competência para múltiplas actividades simultâneas determinadas pelo contexto de acção (Hargreaves, 1998b). Ainda segundo o pensamento deste autor, a diversidade dos contextos extra-escolares dos alunos complexifica a actividade docente, não só no tempo de contacto como também aquando da preparação das aulas, dada a necessidade de diferenciação e de adequação dos processos às necessidades concretas dos alunos. Para mais, o carácter aberto da actividade de ensinar, na qual se pode sempre fazer mais e melhor, contribui também para a *intensificação* do trabalho.

Fora da aula, a pluralidade de funções a desenvolver e as múltiplas responsabilidades atribuídas, transformam o trabalho do professor numa “actividade fragmentária lutando em frentes distintas” (Esteve, 1995, p. 108). O professor é chamado a desempenhar uma grande diversidade de tarefas, a participar em múltiplas áreas de intervenção, a colaborar em variados projectos internos ou externos à escola. Contudo, a manutenção das estruturas burocráticas rígidas da escola (Barroso, 2005) condiciona a flexibilidade necessária a uma gestão do tempo de trabalho sensível ao contexto, gerando um “sentimento urgente e frenético de um tempo denso e comprimido” (Hargreaves, 1998b, p. 142). Esta situação é fonte de mal-estar e frustração, uma vez que colide com os propósitos éticos e morais do professor (Estrela & Caetano, 2010; Santos, 2004).

A recente introdução, em Portugal, do “tempo de trabalho a nível de estabelecimento” (Despacho 13599/2006) foi inspirada numa concepção monocrónica do tempo de trabalho e motivada por preocupações de aproveitamento eficiente e racional dos recursos humanos existentes nas escolas (M. L. Rodrigues, 2010). Porém, ao definir minuciosamente os tempos de trabalho e as tarefas atribuídas aos professores, *colonizou* as áreas privadas e informais da vida profissional dos professores (Hargreaves, 1998b). Este fenómeno, que o mesmo autor identificou no Canadá, parece verificar-se actualmente em Portugal:

movida por preocupações ligadas à produtividade, à prestação de contas e ao controlo, a tendência administrativa tem sido a de exercer um controlo mais apertado sobre o trabalho e o tempo dos professores, de o regular e racionalizar, decompondo-o em elementos pequenos e separados, com objectivos claramente definidos atribuídos a cada um deles (p. 126).

Esta fragmentação do tempo de trabalho e a sua *colonização* pode tolher as oportunidades para a colaboração, propiciadora de um trabalho mais criativo, e tende a reduzir o tempo para o *cuidado* dos alunos, para o estabelecimento de relações próximas e afectivas, ocupado amiúde pelo aumento das exigências de prestação de contas. Com efeito, a “avaliocracia” (A. Afonso, 2008) implica a formalização escrita de registos sobre tudo o que é realizado. Não basta realizar, é preciso mostrar que se realizou e que se conclua sobre os resultados dessa realização – o documento escrito é a prova do trabalho realizado perante uma hierarquia que parece desconfiar dos professores.

Ora, esta formalização de processos burocratiza a profissão docente, desvalorizando o juízo discricionário autónomo, o “saber lidar” do professor, “núcleo da sua competência profissional” (Correia & Matos, 2001b, p. 106). Em consequência dessa sobrecarga crónica e persistente, os saltos dados para poupar tempo comprometem a qualidade do trabalho desenvolvido, ao reduzir as áreas de discrição pessoal, pois não só inibem o envolvimento na planificação, promovendo a dependência de materiais produzidos externamente e tornando remota uma preparação mais criativa das aulas, como dificultam um contacto mais atento com os alunos. Como sublinha Hargreaves (1998b),

as pressões no sentido da prestação de contas e da intensificação podem preencher de tal modo as exigências do ensino ao nível da programação do tempo que deste pouco resta para os momentos formais intersticiais de demonstração de cuidado e de

preocupação com os outros, isto é, de concretização do próprio objectivo que muitos professores consideram ser central no seu trabalho (pp. 168-169).

Nesta difícil gestão de um tempo escasso e fragmentado, interrogamo-nos se o professor não será, assim, obrigado a assumir estratégias de sobrevivência que poderão comprometer o seu bom desempenho ao nível da essência da sua profissionalidade - a relação pedagógica. Face à distância entre o ideal profissional e a realidade vivida, a rotina torna-se o modo de sobrevivência, que, se permite controlar a ansiedade e preservar a auto-estima face aos outros, constitui porém o núcleo do mal-estar docente (Lopes, 2004). Esta autora avisa: “qualquer tentativa para mexer neste sistema defensivo, construído devido à ausência de outras alternativas viáveis, é percebida como uma ameaça, a mudança real é, normalmente, rejeitada” (p. 99).

O perfil docente subjacente ao modelo de avaliação do desempenho que se analisa através da perspectiva crítica dos professores, bem como o conjunto de critérios a considerar neste processo, ao contemplarem o desempenho de funções, não só no âmbito do ensino mas também no da participação na vida da escola, institucionalizam uma visão alargada de profissionalidade (Hoyle, 1986), no exacto momento em que se verifica uma desmobilização subjectiva decorrente da erosão das retribuições e do seu desequilíbrio face às crescentes contribuições exigidas ao professor (Correia & Matos, 2001a). Com efeito, este modelo de avaliação do desempenho parece desafiar as estratégias de individualismo defensivo que permitem aos professores gerir a relação ansiosa que mantêm com a profissão e a culpa decorrente dos dilemas impossíveis de superar entre a sua *ética do cuidar* e as condições de trabalho que enfrentam diariamente (Estrela & Caetano, 2010; Hargreaves, 1998b). Contudo, como alertam Correia e Matos (2001a), estes individualismos, que silenciam sofrimentos e solidões profissionais,

ao mesmo tempo que protege[m] cada profissional do agravamento do seu sofrimento, contribu[em] para uma sobrevalorização dos sinais exteriores de competência e de eficácia que permite[m] ocultar metodicamente os disfuncionamentos do sistema que escapam ao controlo dos professores (p.210).

Deste modo, mais do que estratégia de reforço do controlo profissional, a avaliação de professores não se constituirá como tecnologia gestionária para a (re)socialização profissional dos professores? Em que medida, através da vulnerabilização decorrente da imputação individual de responsabilidades, em conjugação com a retórica da autonomia da escola e do projecto educativo, esta política

de avaliação serve a “desresponsabilização dos sistemas educativos pelos fracassos da escolarização” (Correia & Matos, 2001a, p. 35)?

Por um lado, a abrangência dos critérios de avaliação consolida uma concepção alargada da profissionalidade docente, por outro lado, a estrutura das fichas de registo da avaliação (Despacho 16872/2008), ao reforçar a perspectiva quantitativa, parece forçar a produção de sucessivos registos que “provem” as diversas tarefas executadas. Deste modo será que as tarefas inerentes à avaliação não contribuirão fortemente para o que nos atrevemos a nomear como uma “intensificação da *intensificação*”? Tratando-se de uma avaliação que, embora sendo bi-anual, implica uma recolha de informação anual (Decreto Regulamentar 2/2008, artº 6º e artº 17º), a exequibilidade do modelo de avaliação em análise parece, assim, implicar a alocação de mais tempo de trabalho dos professores, num momento em que esse recurso já é considerado escasso.

Os professores e o imperativo da *performatividade*

Seguindo o pensamento de Ball (2001), o novo paradigma de governo educacional, assente em tecnologias políticas centradas na competitividade económica, tem, por um lado, conduzido ao crescente abandono dos propósitos sociais da educação, por outro lado, tem gerado novas formas de controlo dos professores através de novas práticas de trabalho e, sobretudo, por via da indução de novas subjectividades profissionais. A centralidade da gestão nos processos de *re-regulação* do *Estado avaliador* e a introdução da linguagem tecno-empresarial dos “recursos humanos” e dos “objectivos de produtividade” reconfiguram as instituições educativas, através do desenvolvimento de novas relações e de valores na vida profissional dos professores, construindo-se uma nova cultura de desempenho competitivo que actua para “transformar e disciplinar as organizações do sector público” (Ball, 2001, p. 106). O estabelecimento de novas formas gestionárias de vigilância e de monitorização, como os sistemas de avaliação, a definição de objectivos ou a comparação de resultados, gera, um novo ambiente moral, assente no individualismo competitivo e no instrumentalismo, eliminando-se consequentemente os espaços para a reflexão e para o diálogo. Como alerta este autor,

a sobrevivência no mercado educativo torna-se a nova base de propósito comum – pragmatismo e auto-interesse, e não mais ética e julgamento profissional, passam a ser as bases para os novos jogos de linguagem organizacional (p. 107).

Esta “reengenharia cultural” do sector público, ao instituir lógicas empresariais competitivas de desempenho como medida da produtividade, não poderá ter como consequência o desgaste das dinâmicas ético-profissionais nas escolas, ao submeter o juízo profissional às exigências da *performatividade* e ao degradar o compromisso com os valores do serviço público? Como acentua Ball (2002), estas dinâmicas associadas ao desempenho ganham visibilidade através da proliferação de mecanismos formais de controlo:

A base de dados, a reunião de avaliação, a revisão anual, a redacção de relatórios e a candidatura a promoções, inspecções e comparação com pares estão em primeiro plano. Não é tanto, ou não só, uma estrutura de vigilância, mas um fluxo de performatividades tanto contínuas como acidentais (pp. 9-10).

Continuando a seguir a teorização deste autor, o fluxo constante de exigências de mudança, consubstanciado nos discursos da autonomia e da responsabilidade, da qualidade e da eficácia, parece ser fonte de incerteza e instabilidade, sobretudo quando nem sempre é claro o que se espera dos professores (2005). Por isso, a *performatividade* afectará inclusive dimensões emocionais do trabalho, uma vez que muitos professores, não se reconhecendo contudo em termos identitários nestas abordagens gerencialistas, são forçados a reequacionar as suas práticas, adequando-as às regras geradas de modo exógeno, com vista à concretização de metas organizacionais (2004). Já em estudo anterior (2002), este autor refere que os professores ingleses vivem uma “esquizofrenia individual”, lutando por preservar o compromisso ético com os valores sociais da educação. Como também afirmaram Grimmet e Neufeld (1994), essa complexa gestão da impressão externa sobre o seu trabalho coloca em risco a sua autenticidade em relação aos seus valores morais e à sua identidade profissional. Afectada a sua autenticidade, os professores (e também as escolas) tenderão a produzir versões de si para responderem às exigências postuladas pelas tecnologias de *performatividade*, criando uma “fachada calculada” (Ball, 2002, p.16), uma imagem construída para o exterior. Os que não o fazem, resistem, ou abandonam a profissão. Porém, a energia posta nestas *fabricações* e na aquisição da informação necessária ao controlo, seja ao nível individual, seja ao nível organizacional, reduz o espaço de investimento no

desenvolvimento profissional, para fazer melhoramentos e evoluir. Segundo Ball (2005),

é o efeito generalizado da visibilidade e da avaliação que, penetrando na nossa maneira de pensar a respeito da nossa prática, produz a performatividade. Muitas vezes, as exigências de tais sistemas geram práticas inúteis ou até mesmo danosas que, no entanto, satisfazem os requisitos de desempenho (p. 549).

Em análise convergente, Torres Santomé (2006) também considera que a *performatividade*, gerando competição entre técnicos cumpridores e disciplinados, tem consequências emocionais, de mal-estar e de desmobilização subjectiva dos professores relativamente ao compromisso educativo. Mesmo a nível organizacional, a *performatividade* parece gerar artificialismos, quando associada à competitividade entre escolas, ou à manutenção de uma imagem externa favorável da organização. Com efeito, que efectivo papel têm documentos estruturantes, como o Projecto Educativo, o Regulamento Interno, ou mesmo o Projecto Curricular, na acção pedagógica concreta da escola? Estes documentos representam de facto a visão da comunidade educativa, ou serão produto de modelos pré-formatados, adaptados por equipas reduzidas, sem recurso a uma discussão interna alargada, construídos com o único propósito de confirmar hierarquicamente a sua existência, ou apresentar em momentos de prestação de contas? Como verificaram Flores, Day e Viana (2007), “os documentos existem, mas para serem arquivados (para inspecção e estatísticas) e não para serem postos em prática (diferença entre a “imagem da escola” e a realidade)” (p. 28). Deste modo, os documentos de escola que servem de referência para a formulação de objectivos parecem ser, eles próprios, *fabricações*, não relevando de um planeamento estratégico, colectivo e participado.

Reconfiguração identitária do professor

A identidade profissional do professor vai sendo reconstruída num processo dinâmico de socialização ao longo da experiência profissional. À medida que assume papéis, valores e normas do grupo profissional em que se insere, o indivíduo vai desenvolvendo a sua identidade profissional, na interacção entre os valores profissionais e pessoais e as condições sociais, culturais e institucionais em que trabalha diariamente (Day, 2007). A autonomia, a capacidade de ajuizar de modo autónomo e a capacidade

crítica são características de uma profissionalidade docente responsável e comprometida com os propósitos sociais e morais do ensino. Segundo Fullan e Hargreaves (2001),

é a aplicação da experiência acumulada, da sabedoria e do conhecimento especializado às circunstâncias específicas e variáveis da prática educativa que define grande parte do profissionalismo dos professores; isto é, a capacidade de estes fazerem juízos discricionários informados no ambiente em constante mudança da sala de aula (p.43).

Contudo, esta identidade associada a uma tradição humanista do ensino, apoiada na crença no valor intrínseco da educação parece ser posta em causa não só pela agenda da *performatividade*, que pressiona a mudança das subjectividades, das identidades, dos valores, como também por uma visão mais funcional do ensino, ao serviço da competitividade económica, orientada para os resultados académicos e reforçada por dispositivos de controlo indirecto a partir do *centro*. Através da restrição das condições de trabalho, impõem-se novos limites à autonomia dos professores, reduzindo as possibilidades de decisão colectiva e os espaços de reflexão sobre o trabalho profissional, uma vez que o *novo profissionalismo*, preconizado pelas recentes reformas, assenta numa identidade individualista e competitiva, submissa às decisões exógenas, que cumpre acriticamente, e orientada por padrões⁵⁴ de desempenho definidos externamente à profissão (Sachs, 2003).

Este novo profissionalismo, implicando uma abordagem técnico-instrumental da profissão de professor, acarreta riscos de desprofissionalização, perante a definição exógena do currículo e dos padrões de referência, a *intensificação* do trabalho do professor, ou o incremento de práticas avaliativas que, através da responsabilização, “disciplinam” a acção dos professores. Ao comparar as reformas dos anos 90 em quatro países nórdicos, Calgreen (2002) salienta esta transformação quando afirma que

a reconstrução dos professores transforma profissionais, com referências sólidas e com um código de ética profissional, em técnicos de sala de aula que transmitem e avaliam um currículo que foi desenvolvido por terceiros (p. 120).

Ora, esta reconfiguração da identidade docente, com contornos de *funcionarização* dos professores, dado o “acentuar do fosso que separa os actores e os

⁵⁴ *Standards* é um termo sem tradução exacta para o português, que pode significar: critérios, normas, padrões de qualidade. Assim, no contexto deste estudo, assumimos *standards* como padrões de desempenho, em consonância com o Conselho Científico para a Avaliação do Desempenho, Recomendação nº 3/CCAP/2008.

decisores” (Nóvoa, 1995, p. 21), e de reforço da sua subordinação face ao Estado (Loureiro, 2001), revela-se como um retrocesso na construção da profissão, precisamente quando surgem apelos a uma regulação autónoma interna à profissão, que reforce a autonomia do profissionalismo docente e o poder de intervenção social dos professores (Sanches, 2009; Seica, 1998).

Com efeito, vários são os autores que se referem ao profissionalismo docente em transição (Carlgren, 2002; Flores, Day & Viana, 2007; Robertson, 1996; Sachs, 2003, contrapondo uma profissionalidade autónoma, intelectual e reflexiva, imbuída de preocupações sociais e morais na sua acção, a uma emergente profissionalidade empresarial, associada ao cumprimento de padrões exógenos, ao sucesso académico medido por testes standardizados, à aceitação acrítica de reformas *centralmente* definidas. Alarcão (2001b) defende um *professor reflexivo*, na senda de Schön (1991), que saiba questionar o contexto e assuma uma maior intervenção nos processos de concepção e organização da escola, enquanto actor social, capaz de gerir responsabilmente a sua própria actuação. Fullan e Hargreaves (2001) salientam a colaboração e o trabalho de equipa como contextos favorecedores de um *profissionalismo interactivo*, socialmente empenhado, com incidência nos propósitos éticos e morais que subjazem à acção dos professores. Por seu turno, Sachs (2003) conceptualiza o *profissionalismo activista* assente na acção emancipatória, colectiva e colaborativa, em comunidades de prática, com preocupações de equidade e justiça social. O professor *activista*, envolver-se-ia na transformação futura de escolas democráticas, em ambiente de confiança e respeito mútuo (Sanches, 2004a). Este *ethos* colaborativo que perpassa nas diversas abordagens colide, no entanto, com o *ethos* competitivo do *profissionalismo empresarial* que perpassa no discurso dominante:

O discurso gerencialista fomenta uma identidade empresarial na qual o mercado e as questões da prestação de contas, economia, eficiência e eficácia configuram o modo como os professores, individual e colectivamente, constroem as suas identidades profissionais. Em alternativa, os discursos democráticos, que contrastam com os gerencialistas, sustentam uma identidade profissional activista na qual as culturas colaborativas são parte integrante das práticas de trabalho do professor (Sachs, 2003, p. 134).

A (re)construção emancipatória da identidade docente é, assim, dificultada por paradoxos sobre a natureza da profissão docente que decorrem do discurso político quando serve a mercantilização da educação: apela-se à revalorização da profissão,

através da participação dos professores na construção do currículo ou na governação da escola, mas verifica-se uma desprofissionalização e uma *intensificação* do trabalho; reconhece-se que repensar as práticas lectivas é tarefa extremamente exigente, mas são atribuídos cada vez menos recursos à formação docente; estimula-se a autonomia docente, mas aumenta a vigilância política e social, através de processos de prestação de contas (Sachs, 2003). Neste sentido, Lawn (2001) defende que “as alterações na identidade são manobradas pelo Estado, através do discurso, traduzindo-se num método sofisticado de controlo e numa forma eficaz de gerir a mudança” (p.117). Segundo este autor, a reconstrução da identidade profissional dos professores através do discurso, das regulamentações, dos programas de formação é uma preocupação constante da governação, uma vez que estes profissionais, sendo numerosos, são também importantes tecnologias de disseminação das políticas educativas que o Estado pretende implementar.

A reconstrução identitária dos professores promovida pelas políticas gerencialistas induz, porém, uma desprofissionalização que, implicando a perda de capacidades críticas e emancipatórias poderá no futuro comportar riscos para a sustentabilidade de futuras lideranças, sobretudo se for acompanhada, como já se verifica⁵⁵, da saída massiva de professores mais experientes (Hargreaves, 2005). Tendo desenvolvido identidades mais fortes, estes professores parecem mais resistentes à reconfiguração identitária. Como interpretar, então, a vasta desistência dos professores portugueses mais velhos, face às exigências das últimas reformas educativas? O desencanto provocado nos professores pelas agendas gerencialistas, alerta Day (2007), pode ter efeitos cruciais nas identidades emocionais e intelectuais dos professores, com óbvias consequências no seu desempenho, na sua acção educativa. É que a (re)construção forçada da identidade profissional dos professores, assente na erosão da sua autonomia, pode, paradoxalmente, a longo prazo, “diminuir a capacidade dos professores para elevar os *standards* do ensino” (p.56). No exacto momento em que o ensino como profissão do conhecimento exige maiores competências críticas e maior empenho dos professores (Hargreaves, 2003), as estratégias de controlo contínuo da eficiência podem induzir a passividade e o conformismo. Considerando que a identidade que perpassa no modelo de avaliação em análise e no discurso oficial que o propõe é a

⁵⁵ Segundo notícia publicada em 20 de Fevereiro de 2010, no Diário de Notícias, citando como fonte a Direcção Geral de Recursos Humanos em Educação, entre 2006 e Fevereiro de 2010, ter-se-ão reformado 17.460 professores no sistema público de educação.

do *novo profissionalismo*, técnico e instrumental, as posições dos professores não serão antes de mais reacções à sua reconfiguração forçada em técnicos de ensino, em aplicadores acríticos de orientações centrais, contrariando a sua autonomia profissional?

A avaliação dos professores: Factores de complexidade

A qualidade dos professores, das suas competências e do trabalho que desenvolvem tornou-se num dos principais focos das políticas educativas recentes (OCDE, 2005). À medida que são desenvolvidos nas escolas processos de avaliação organizacional com vista à definição das suas próprias estratégias de melhoria, a avaliação dos professores vai surgindo cada vez mais interligada com a renovação organizacional. Por isso, a avaliação dos professores faz parte de um conjunto mais vasto de políticas com vista a melhorar a qualidade do sistema educativo. Com efeito, a avaliação apresenta faces aparentemente antagónicas. Como salienta Darling-Hammond (1990),

a avaliação dos professores pode ser uma rotina, uma actividade *pro forma* com pouca utilidade para compreender o que acontece nas escolas, ou pode ser um importante veículo para comunicar normas profissionais e organizacionais e para estimular a melhoria (p. 19).

São múltiplos os aspectos (técnicos, organizacionais, culturais, políticos) que interagem na construção dos processos de avaliação, influenciando os seus resultados, os seus efeitos e, em última análise, a sua validade. No entanto, o próprio processo de avaliação também (re)configura o contexto organizacional e as condições de trabalho, seja através das concepções de professor que reflecte, seja pelas expectativas que comunica quanto às prioridades do desempenho, normas de comportamento ou à natureza do próprio trabalho (Darling-Hammond, 1990; Fernandes, 2008). Trata-se, por isso, de um processo com importantes contornos políticos, no qual confluem as perspectivas de curto e de longo prazo: por um lado, as preocupações de controlo da profissão, através da prestação de contas e da recompensa do mérito, por outro lado, as preocupações de desenvolvimento profissional, com vista à melhoria contínua e ao aperfeiçoamento (Figari, 2007).

De acordo com Duke e Stiggins (1990), dificilmente um mesmo sistema de avaliação pode servir ambos os propósitos, uma vez que “pedir a todos os professores para cumprir especificações uniformes serve o propósito da prestação de contas, mas faz muito pouco pela promoção do desenvolvimento profissional” (p. 126). Nesse caso, que sentido fará sujeitar todos os professores ao mesmo tipo de avaliação? Para os professores competentes e bastante experientes não seria mais benéfico um processo de desenvolvimento profissional para além do nível de profissionalismo já atingido? É que a junção dos dois propósitos leva a que os professores competentes joguem pelo seguro, ultrapassando facilmente⁵⁶ os padrões de referência. Deste modo, “o crescimento profissional pode ser inibido em resultado de uma avaliação sentida como ameaçadora, mal conduzida, ou comunicada de forma inadequada” (Duke & Stiggins, 1990, p.119), produzindo o efeito contrário aos objectivos para os quais foi delineada. Assim, estes autores propõem a separação temporal dos dois tipos de avaliação, através de um processo a quatro anos, no qual os primeiros três anos seriam dedicados ao desenvolvimento profissional, através de uma supervisão sistemática com sucessivas avaliações formativas, só no quarto ano ocorrendo uma avaliação sumativa, com efeitos na atribuição de mérito e relacionada com a progressão na carreira.

Dada a recente introdução, em Portugal, de ciclos quadrienais de governação das escolas e de colocação dos professores, um processo de avaliação imbuído de uma estratégia de melhoria a médio prazo não se revelaria mais eficaz para o incremento de práticas de desenvolvimento profissional centradas no contexto da escola? Se, além disso, este processo fosse atempadamente articulado com a auto-avaliação e a avaliação externa, ainda embrionárias em muitas escolas, não seria possível uma maior legitimação dos processos avaliativos e a sua credibilização junto dos professores?

Considerando que os professores são implicitamente avaliados pelos alunos, pais, colegas e comunidade educativa em geral, o sistema de avaliação de professores, regulado institucionalmente, integra-se nos vários processos de controlo da escola (Natriello, 1990). Como refere este autor, junto dos professores, o reconhecimento da legitimidade do sistema reforça o empenho nas actividades de avaliação, sobretudo

⁵⁶ Em 29/09/08, o Ministério anuncia que foram avaliados cerca de 12.000 professores (apenas os contratados), com uma taxa de 7% de classificações de mérito e uma percentagem “insignificante”(sic) de classificações de *Regular* e *Insuficiente*, consultável em <http://www.min-edu.pt/np3/2669.html>. Em 06/01/10, a Ministra da Educação revela ao Jornal de Notícias que, relativo ao biénio 2007-2009, 83% dos professores foram classificados com *Bom*, tendo havido menos de 0,5% de classificações de *Regular* ou *Insuficiente*.

quando a consistência entre avaliadores reduz a ocorrência de arbitrariedades, além de reforçar a segurança na racionalidade dos processos que minimiza a ansiedade e o stress (Natriello, 1990). Desse modo, a sua credibilidade adviria da coerência entre as finalidades preconizadas, as normas e padrões de desempenho definidos e os procedimentos utilizados para a avaliação. Como explicita Iwaniki (1990),

frequentemente, a resistência dos professores à avaliação não é motivada por critérios de desempenho particulares ou por procedimentos utilizados, mas sobretudo pelas finalidades para as quais os dados recolhidos através do processo de avaliação podem ser usados. Tem de haver acordo quanto a essas finalidades antes que possa ser implementado um processo de avaliação de professores eficaz (p. 159).

A avaliação orientada para o desenvolvimento profissional implica a recolha de dados para ajudar os professores com níveis aceitáveis de competência mínima a continuar a aperfeiçoar-se e atingir níveis superiores de competência, expandindo o seu auto-conhecimento e procurando a excelência profissional (Duke & Stiggins, 1990). Esta finalidade da avaliação está, portanto, integrada em processos de melhoria. Por um lado, precisa de profissionais especializados que possam, através de um *feedback* consistente e coerente com a avaliação que fazem, ajudar os professores avaliados a melhorar as suas práticas. Por outro lado, exige condições de trabalho, individuais e organizacionais, que, de facto, permitam implementar mudanças significativas nos modos de trabalho docente. É que, como salienta Natriello (1990), “os professores reagem negativamente a um processo de avaliação que identifica problemas que não podem ser corrigidos, dadas as condições de trabalho que têm de enfrentar” (p. 40). Esta função formativa da avaliação tem implicações organizacionais importantes para a melhoria do sistema: incentivando o diálogo sobre os problemas detectados e a liderança instrucional, permite gerar um maior consenso sobre os objectivos da escola; por outro lado, afirma o mesmo autor, o desenvolvimento participado do sistema de avaliação pode conduzir à discussão de questões educativas que fomentem a melhoria global; a agregação dos dados recolhidos na avaliação individual permitirá o diagnóstico de problemas organizacionais, o que fomentará a articulação com outros níveis do controlo organizacional da escola.

A avaliação para prestação de contas envolve a recolha de dados para determinar o nível a que o professor atinge os mínimos aceitáveis de competência e de cumprimento dos padrões de desempenho (Duke & Stiggins, 1990). Quer os padrões, quer os critérios de avaliação influenciam a actuação colectiva, pois os exemplos de

sucesso ou insucesso moldam a identidade dos membros da escola e definem mais nitidamente as expectativas de formação e de carreira. Estes padrões de desempenho “têm sido impostos pelos governos e aplicados aos professores como quadros reguladores e controlos burocráticos” (Sachs, 2003, p. 37). Sendo externamente definidos, espelham princípios e pressupostos que enformam o *novo profissionalismo* docente, servindo a reconfiguração da docência, com o apoio de técnicas de medição de resultados e de lógicas meritocráticas (Lawn, 2001).

Em face destes padrões, que não contemplam a importância do contexto, os professores são forçados a alterar o seu ensino, seja para agradar aos avaliadores, seja para uma maior conformidade com as expectativas da escola (Natriello, 1990). A avaliação é, assim, transformada num dispositivo sancionatório, onde a melhoria só pode ser retórica, uma vez que o *feedback* é limitado, não só pela utilização alargada de instrumentos pré-formatados, mas também pela atribuição de funções de avaliação a professores sem conhecimento especializado de avaliação ou domínio das matérias de ensino (Wise & Gendler, 1990). Quando associada a padrões competitivos e ao estabelecimento de quotas de mérito, este tipo de avaliação tende a resultar em maior desmotivação dos professores, uma vez que só alguns ocuparão as posições disponíveis, independentemente da sua competência (Bacharach, Conley & Shedd, 1990). Como poderão, então, ser todos encorajados a melhorar?

Em alternativa, vários autores propõem a definição de padrões de desempenho interna à profissão, através da sua formulação participada e consensual, incluindo as associações profissionais nessa discussão (Stufflebeam & Sanders, 1990). Outros, como Sachs (2003), para além dessa definição endógena dos padrões de desempenho, salientam que

é preciso ter alguma flexibilidade relativamente à forma dos padrões de desempenho para reconhecer o facto de que o contexto tem um papel importante ao influenciar o modo como os professores ensinam, o que ensinam e os resultados escolares dos seus alunos (p.53).

Para além da importância do contexto, Bacharach, Conley e Shedd (1990) defendem que a avaliação deve ser feita por competências, progressivamente mais complexas consoante o estágio da carreira, reconhecendo também a natureza subjectiva do ensino e, conseqüentemente, a presença de alguma imprevisibilidade na avaliação. Deste modo, não seria necessária a distinção de funções entre níveis da carreira, uma vez que esta seria feita pela crescente complexidade das competências exigidas.

Em termos organizacionais, a avaliação de professores com carácter formativo é a que melhor contribui para o fortalecimento de uma cultura de avaliação, pois a integração da reflexão individual nas práticas institucionais aumenta a segurança profissional e motiva os professores a empenharem-se em mudanças globais da organização (Jesus, 2007; McLaughlin, 1990). Todavia, verifica-se que os vários níveis da gestão escolar nem sempre utilizam os resultados da avaliação para melhorar. Os directores e coordenadores não só têm pouco conhecimento especializado, como lhes falta o tempo para avaliar os professores, planear e implementar actividades de melhoria, articulando-as com práticas de formação em contexto de trabalho (Alonso, 2007; Canário, 2005; Wise & Gendler, 1990).

A avaliação dos professores: Lógicas de acção micropolítica

A recepção da nova política de avaliação do desempenho docente foi marcada pela conflituosidade entre actores dos vários níveis do sistema educativo. Como se ilustra na *figura 2.2*, ao nível *macro*, esta política foi legitimada por um discurso oficial que sugeria ineficiências no sistema. Ao nível *meso* de implementação, as escolas enquanto o espaço social e político, ficaram marcadas pela dificuldade em criar um dispositivo avaliativo técnico-instrumental que se referenciasse claramente a juízos de valor profissional, e que não gerasse desconfiança na sua fiabilidade. É ao nível *micro*, das subjectividades pessoais, que se desencadeiam lógicas de acção dos professores, em confronto com os princípios e as lógicas que perpassam no articulado normativo da política de avaliação dos professores. As opções tomadas pelas escolas na sua apropriação do modelo são, assim, influenciadas pelas diferentes lógicas e intencionalidades em presença na negociação. Em função dos objectivos deste estudo, importa identificar a natureza diferencial das lógicas que perpassam na acção discursiva dos professores, quando colocados perante o imperativo de implementar políticas das quais discordavam e tal como se expressavam no novo modelo de avaliação do desempenho docente.

Ao adoptar a perspectiva micropolítica de análise das organizações, equaciona-se o sistema educativo enquanto sistema político, composto por uma diversidade de

confronto entre ideologias divergentes, seja, ainda, na luta pelo controlo da tomada de decisão.

Partilha-se, neste estudo, a perspectiva de Ball (1987), olhando as escolas como cenários de luta onde se constroem as relações de poder entre os diversos actores, revelando, por isso, um elevado potencial de conflito. Por um lado, a frágil coordenação entre estruturas (Weick, 1976) favorece a emergência de grupos com interesses antagónicos, por outro lado, as características profissionais dos seus actores propiciam a diversidade ideológica que alimenta concepções e interpretações divergentes das situações e dos problemas. A actividade micropolítica, cujo cerne é a tomada de decisão, emerge, então, da confluência entre os interesses dos actores, a manutenção do controlo organizacional e o conflito sobre a política.

Nesta perspectiva de análise, o conflito é encarado como um processo natural, que decorre da luta ideológica entre grupos de interesse que procuram fazer prevalecer as suas concepções ou posicionamentos na organização. A implementação de processos de mudança é um momento típico de conflitualidade, na medida em que interage com os interesses dos actores do sistema. Esse conflito emerge das estratégias divergentes que os diversos grupos escolhem para agir, aproveitando as margens de possibilidade de acção autónoma que são proporcionadas pelos espaços de imprevisibilidade abertos pela mudança.

Na escola, dados os princípios e valores que regem a acção educativa, a tomada de decisão tem um forte pendor político, uma vez que está imbuída dos fundamentos ideológicos que regem a prática profissional e que são responsáveis pelas diferenças entre professores ou entre departamentos. Essas divergências, embora sejam usualmente eclipsadas pelas rotinas que garantem a estabilidade organizativa, emergem com força em contextos de mudança, neles se revelando divisões ideológicas que alimentam o confronto público e as interacções informais que visam o controlo da decisão (Ball, 1987). A micropolítica revela-se, assim, como uma dimensão fundamental dos processos de mudança na escola, uma vez o exercício da influência e da resistência tendem a intensificar-se em momentos de incerteza (Blase, 1998), como o que se verificou ao longo do ano de 2008 nas escolas portuguesas. Com efeito, as políticas e processo de avaliação respectivo criaram espaços abertos de expressão. Como salienta Bardisa (1997), a implementação de reformas é um momento propiciador de debate, através do qual os professores são obrigados a explicitar as suas crenças latentes, a esclarecer os seus princípios e a contrastar as suas opiniões. Assim sendo, no processo

de implementação do modelo de avaliação profissional, em estudo, terão sido consideradas as perspectivas dos actores face a esta mudança ou equacionadas as ideologias divergentes em presença? Por si só, a mudança introduz dissonâncias, pois interage com os interesses e preocupações daqueles que, directa ou indirectamente, serão afectados pelas transformações. Que efeito terá tido na auto-imagem dos professores o discurso político crítico que acompanhou a alteração do processo de avaliação profissional dos docentes?

Neste contexto, os processos micropolíticos assumem funções importantes, seja na resolução de conflitos, seja na sua prevenção através de estratégias de controlo que visam a estabilidade da organização. A micropolítica inclui as estratégias a que os actores recorrem para exercer a sua influência, com vista a atingir os seus interesses (Ball, 1987; Hoyle, 1986). Nesta óptica, o poder não decorre da autoridade de uma posição hierárquica, mas é antes o resultado de estratégias de influência sobre a decisão. Assim, nas organizações educativas, o controlo é um processo dinâmico que varia consoante os momentos, os intervenientes, as circunstâncias e os assuntos que rodeiam a tomada de decisão (Ball, 1987).

Deste modo, poder-se-á considerar que os limites do controlo variam entre e intra escolas, não só desenhados pelos estilos de liderança, mas também pelas relações de poder aí pré-estabelecidas. Além disso, o padrão do controlo em cada escola pode oscilar, da participação democrática à oligarquia, consoante o âmbito da decisão a tomar e as suas implicações para a estabilidade da organização. Nesta perspectiva, o professor detém algum controlo sobre o seu trabalho, desde que actue dentro de limites pré-estabelecidos. Esta autonomia relativa, como observa Ball (1987), revela-se uma “ilusão cómoda que encoraja o sentido de independência profissional, mas em contrapartida amarra-os ao regime institucional da sua escola” (p. 122). Com efeito, ao isolar o professor, vulnerabiliza-o face à hierarquia, pois, sem uma perspectiva global da escola, fica restringida a sua capacidade de participação efectiva nas decisões. Neste quadro, esse isolamento facilita o controlo hierárquico, não só pela subordinação individual, como pela restrição do poder de expressão aos canais formais de comunicação. É neste contexto que Ball (1987) conceptualiza a *pseudo-participação*, assente em estratégias de consulta aos professores que proporcionam “uma ilusão de controlo” (p. 124), através das estruturas departamentais hierarquicamente estruturadas. Este simulacro de participação limita o poder de expressão dos professores e as suas consequências são controladas pelas estratégias de “não decisão” e, em última análise, pelo poder de veto

dos órgãos de direcção, com vista a neutralizar potenciais oposições e a excluí-las da tomada de decisão. Nesta perspectiva, a reforma do sistema de avaliação de professores, ao remeter para as escolas a construção *local* do dispositivo avaliativo, terá tido em conta as dinâmicas micropolíticas das escolas? Por outro lado, terão sido considerados os efeitos micropolíticos da alteração nas relações de poder nas escolas, decorrentes da hierarquização da carreira docente?

Lógicas de acção discursiva dos professores

Para analisar o processo de implementação do novo modelo de avaliação do desempenho docente, recorre-se a esta “lente” da análise política das organizações, considerando, com Bacharach e Mundell (1999), que “a ordem nas organizações é negociada politicamente de uma forma sistemática [...] e que se encontra uma lógica interna subjacente a essa negociação” (p. 124). O constructo “lógica de acção” assume, então, um papel central na análise política, permitindo desocultar a relação implícita que os actores da organização estabelecem entre os meios e os objectivos (Bacharach e Mundell, 1999). Estas “lógicas de acção” podem manifestar-se como valores, ideologias ou políticas específicas, que regem implícitamente as decisões assumidas pelos diversos grupos de interesse que participam do jogo de poder.

A interpretação da acção discursiva dos actores pode desvendar os sentidos que norteiam a acção política, ao desocultar as lógicas de acção subjacentes aos seus posicionamentos, ou seja, o “sentido subjectivo” que atribuem às acções e os valores que legitimam as estratégias escolhidas. Assim, poder-se-á levantar a questão de saber que sentidos atribuíram os professores às normas de avaliação profissional emanadas do poder central e, em particular, ao impacto sobre as suas vidas profissionais.

A competição entre diferentes lógicas de acção que grupos de interesse específicos pretendem impor na organização é fonte de actividade política. Como salientam Bacharach e Mundell (1999),

as políticas organizacionais podem ser encaradas como uma luta entre vários interesses com o objectivo de estabelecer a unidade em torno duma lógica de acção particular, seja esta unidade estabelecida por consenso ou por dominação (p. 130).

A análise das estratégias adoptadas pelos grupos de interesse nesse confronto ilumina as lógicas de acção que utilizam para influenciar as decisões na organização.

Por um lado, as análises *micropolíticas* revelam como as lógicas de acção são negociadas entre grupos de interesse dentro da organização, recorrendo ao seu poder de influência. Por outro lado, as análises *macropolíticas* desocultam a forma como os grupos de interesse, inerentes a esferas externas de influência, conseguem impor as suas lógicas no interior da organização, utilizando o seu poder hierárquico. Estes dois níveis de análise não são mutuamente exclusivos, antes se podem articular para melhor elucidar um fenómeno (Bacharach & Mundell, 1999).

Com efeito, assume-se o pressuposto segundo o qual, ao longo da implementação das políticas de avaliação docente em Portugal, as escolas actuaram, quer em conformidade, quer em divergência com as influências que pressionam para a mudança e às quais estão sujeitas. Como salienta Ball (1987),

o Estado nacional e as entidades locais podem agir para limitar a gama de possibilidades de que os professores dispõem, mas, pelo menos no presente, elas não exercem o controlo absoluto sobre esse leque de opções (p. 247).

Deste modo, a margem de autonomia dos professores na tomada de decisão pode ser afectada pelas opções macropolíticas, que a condicionam e, eventualmente, a reduzem. Neste sentido, o reforço do controlo sobre os professores, através do incremento de processos gerencialistas de monitorização e de prestação de contas, reduz as suas margens de possibilidade na tomada de decisão, induzindo uma uniformização do sistema que aproxima o ensino da lógica industrial (Ball, 1987). Esta estratégia macropolítica de despolitização das decisões facilita o controlo hierárquico, mas tem efeitos reconfiguradores na profissionalidade docente que transformam, e empobrecem, a sua acção educativa.

Assim, o processo de implementação da avaliação do desempenho, em estudo, tal como foi imposto pelo governo, através do processo legislativo, baseou-se na autoridade hierárquica, sendo ainda reforçado pelo discurso público dirigido a outros grupos de interesse externos - pais, comunidades locais, sindicatos -, intensificando a pressão para a mudança nas escolas. Contudo, a análise desse discurso legitimador da mudança, baseado na retórica da excelência e da qualidade, poderá revelar alguma incompatibilidade ideológica com os valores da equidade que predominam nas representações dos professores (Sanches & Seíça, 2009; Seíça, 1998). Estes, a partir da coligação de grupos de interesse, terão recorrido ao poder de influência que lhes advém do conhecimento do campo educativo para resistir à lógica de acção externa e negociar decisões mais consentâneas com os seus interesses e objectivos.

A perspectiva política de análise das organizações permite, assim, desocultar os jogos de poder que alimentaram a conflitualidade na implementação do novo modelo de avaliação do desempenho docente. Nesse contexto, considerando que o número de actores pode ser uma importante fonte de poder (Bacharach & Mundell, 1999), poder-se-á perguntar em que medida o poder de influência dos professores, enquanto especialistas detentores do conhecimento e da experiência da realidade escolar, foi suficientemente influente para questionar o poder de autoridade inerente à estrutura hierárquica. Contudo, neste trabalho, delimitou-se o problema à análise interpretativa do discurso profissional e político dos professores, no sentido de investigar e compreender a natureza das perspectivas e fundamentos legitimadores das lógicas de contestação do modelo de avaliação, expressas ao longo do ano de 2008.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Neste estudo, analisa-se o processo de implementação do modelo de avaliação de desempenho docente instituído pelo Decreto-Lei 15/2007 e regulado pelo Decreto Regulamentar 2/2008, no sentido de compreender em profundidade (Patton, 1990) este momento da política educativa, tal como foi vivenciado pelos actores envolvidos e, particularmente, as suas implicações para o exercício da profissão docente. Assim, dá-se ênfase à análise das políticas de avaliação docente e sua influência nos posicionamentos locais e interpretações subjectivas dos professores perante o novo modelo de avaliação de desempenho, considerando, com Ball (1994), que as políticas são simultaneamente processos e resultados e que, no campo educacional, não só a sua implementação interage com outras políticas em presença, como os próprios discursos que as enformam evidenciam formulações contraditórias.

Neste capítulo, apresentam-se as opções metodológicas seguidas durante a investigação e justificam-se as decisões que a cada momento foram sendo tomadas, uma vez que a validade e credibilidade das interpretações está dependente da clareza e coerência da metodologia adoptada. Assim, depois de justificar as opções metodológicas e a escolha das fontes, descreve-se o processo de recolha de dados e o sistema de organização e recuperação de dados delineado; explicam-se ainda as várias etapas de análise dos dados, da sua redução à discussão dos resultados.

Pressupostos metodológicos

O paradigma interpretativo é claramente assumido, tratando-se de um estudo que pretende construir o conhecimento a partir da descrição, análise e interpretação de um fenómeno que ocorre num determinado contexto (Bogdan & Biklen, 1994). A observação desse fenómeno através da perspectiva dos actores permite captar a sua

intencionalidade e as suas interpretações de situações complexas, revelando os seus sistemas de sentido e as dinâmicas de interacção à medida que acontecem (Cohen, Manion & Morrison, 2000).

Adopta-se, portanto, uma perspectiva fenomenológica (Schütz, 1979) que conceptualiza o objecto de estudo, situado espacio-temporalmente, e tal como surge nas representações dos sujeitos. De acordo com Schütz (1979), o ponto de partida para a explicação científica é o *mundo real*, consubstanciado no conteúdo mental da atitude natural das pessoas, que é desvendado pela linguagem utilizada nas interacções sociais. Neste sentido, o objectivo primeiro do investigador é compreender a perspectiva subjectiva dos actores, que emerge das estruturas de sentido presentes nos seus enunciados. Deste modo, o investigador emerge como um mediador entre o senso comum e as teorias científicas, procurando compreender o porquê e o como das situações, sempre com referência às atitudes e posicionamentos dos sujeitos relativamente a esse fenómeno (Silverman, 2004). É que o discurso que acompanha a acção, não só a legitima, como a torna inteligível, ao explicar a acção, revelando também as concepções, os sentimentos e as intenções que lhe subjazem (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Tratando-se de um processo de mudança, procura-se aqui compreender de forma holística e integradora as situações diferenciais de implementação da avaliação docente, e os modos como se confere sentido a esta experiência profissional, social e politicamente construída (Berger & Luckman, 1966/1999). Com efeito, reconhece-se que a expressão pública dos professores surge inserida num contexto de crescente intensidade discursiva e integrada num complexo quadro político. Paralelamente, a abordagem interaccionista permitiu iluminar e captar as teorias subjectivas que os sujeitos constroem sobre a sua própria acção e sobre os contextos em que a experienciam (Flick, 2005). Este enquadramento do problema em estudo revelou-se particularmente pertinente, uma vez que se pretendia compreender essas representações e identificar possíveis diferenças entre os posicionamentos dos actores face ao processo de avaliação implementado.

Do ponto de vista epistemológico, de acordo com as palavras de Van der Maren (citado por Lessard-Hébert *et al.*, 2005, p.98), trata-se de uma investigação “explorativa-compreensiva”. Em coerência com as características do objecto, procura-se descobrir o “modo como as organizações sociais [...] influenciam as opções e as condutas das pessoas em acção” (Erikson, 1986, p. 129). Neste estudo, os dados que suportam a investigação são qualitativos (Lüdke & André, 1986), recolhidos em

situação autêntica de comunicação, assentando no próprio discurso escrito dos actores envolvidos no processo de implementação da avaliação do desempenho docente.

Na análise prosseguiu-se um processo fundamentalmente indutivo, mais consentâneo com a complexidade do fenómeno estudado e com os objectivos exploratórios definidos (Huberman & Miles, 1998). Com efeito, o trabalho analítico foi desenvolvido em fases sucessivas, interrogando o campo empírico e recomeçando a partir de novos dados (Glaser & Strauss, 1967/1999). Deste modo, a análise dos dados foi sendo aferida e reestruturada sistematicamente, em processos de progressiva abstracção (Lüdke & André, 1986; Miles & Huberman, 1994). Nesta demanda, a possibilidade da subjectividade da investigadora é assumida, havendo consciência dos riscos de enviesamento decorrentes de algum envolvimento pessoal no campo empírico (Bogdan & Biklen, 1994). Como avisa Natércio Afonso (2005),

enquanto actor social, qualquer investigador actualiza na sua prática social pressupostos básicos, valores, crenças, preconceitos, atitudes, representações, os quais são necessariamente constitutivos do seu modo particular de captar o real, moldando a sua abordagem pessoal ao questionamento da realidade empírica (p.49).

Com efeito, a experiência concreta da investigadora não foi (não poderia sê-lo) arredada do processo investigativo, por isso a interpretação procura a sua legitimidade, por um lado, na contextualização teórica da análise reflexiva, por outro lado, nas realizações discursivas dos sujeitos.

Este é também um estudo documental, uma vez que a recolha documental é o seu único instrumento e a análise interpretativa dos documentos se revelou essencial para o conhecimento aprofundado do modelo de avaliação de desempenho em estudo. Porém, o texto escrito é aqui encarado, mais do que receptáculo de informação, como um meio para a acção, sujeito à manipulação de interpretações diversas (Prior, 2004). Com efeito, a linguagem ocupa um papel fundamental nas interacções sociais que constroem os valores e as normas que regem a acção colectiva, por isso os seus sentidos e significações são socialmente produzidos (Berger & Luckman, 1966/1999; Habermas, 1989a). Esta abordagem ao discurso, enquanto acção comunicativa, permitiu complementar as anteriores, porque, na expressão de Flick (2005),

com base nesses discursos reconstituem-se os procedimentos e conteúdos dos processos cognitivos, assim como são construídos e mediados os modos de entender as memórias colectivas e sociais relativas a determinados acontecimentos (p.22).

Assim, a análise do discurso, utilizada em complemento da análise de conteúdo (Bardin, 1977/2009; Miles & Huberman, 1994), permitiu desvendar a produção social de sentidos, realizada por sujeitos historicamente situados, através da materialidade das linguagens (Fairclough, 2001). Esta abordagem metodológica privilegia o papel do contexto de enunciação, considerando, no processo de interpretação do texto as suas condições de produção e recepção. Ao considerar as relações entre texto e contexto, a análise das realizações linguísticas concretas dos sujeitos permite desocultar as relações de poder - de dominação e controlo, mas também de resistência – que perpassam na linguagem utilizada (van Dijk, 2001; Wodak & Meyer, 2001).

Do ponto de vista metodológico, a conciliação destas perspectivas teóricas, ao alargar o campo epistemológico, possibilitou uma melhor iluminação do objecto de estudo definido, ampliando a compreensão das significações atribuídas pelos actores, dos implícitos que perpassam no discurso, identificando e caracterizando possíveis lógicas antinómicas em presença no campo empírico.

Processo de recolha dos dados

Em consonância com as opções metodológicas tomadas, os dados qualitativos provenientes do discurso público dos actores envolvidos no processo de implementação da avaliação de desempenho docente tornaram-se a matéria-prima essencial para compreender em profundidade os argumentos diferenciais emergentes do seu discurso.

Escolha das fontes

Assim, decidiu-se trabalhar com as participações dos professores nos blogues⁵⁷. Sendo a investigadora também professora, desde 2007 que participava nessa vasta rede

⁵⁷ Usaremos os termos portugueses, a partir do *Glossário da Sociedade da Informação* (versão 2011), da Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da Informação, consultado em <http://www.apdsi.pt>, e da consulta da Base Terminológica Multilingue da União Europeia, em <http://iate.europa.eu/iatediff/SearchByQueryLoad.do?method=load>. Estes instrumentos fixam a tradução em português de termos como: *blogue* (espaço na internet), *bloguista* (aquele(s) que dinamiza(m) esse espaço), nome alternativo do autor (*nickname*), artigo (cada texto publicado; *post*),

virtual de contactos entre professores, que inclui as redes de correio electrónico e inúmeros blogues dedicados ao tema da educação. Com a publicação do Decreto-Lei 15/2007, e sobretudo a partir de Janeiro de 2008, com a publicação do Decreto Regulamentar 2/2008, estas redes tornaram-se particularmente activas. Considera-se que terão mesmo constituído o fulcro impulsionador do movimento profissional de resistência e oposição ao modelo de avaliação de desempenho delineado na citada legislação⁵⁸. Tratava-se de um campo de observação muito rico e no qual se expressavam as mais diversas tendências, com vantagens notórias: o discurso ocorria em situação autêntica de comunicação, sem interferências investigativas de qualquer espécie; os textos escritos dispensavam a transcrição e estavam (estão) facilmente acessíveis; o processo de escrita nos blogues era suficientemente rápido para ser “espontâneo”, mas, sendo escrito, continha em si uma base reflexiva importante para a análise do seu conteúdo. Além disso, tratando-se de texto público, a autorização prévia dos autores foi considerada dispensável, e a recolha objectivamente facilitada pelos meios tecnológicos.

O discurso sindical seria todo um outro campo de análise⁵⁹ que optámos por não incluir por motivos de delimitação do âmbito do estudo, embora alguns bloguistas estejam assumidamente ligados à actividade sindical. Com efeito, se, por um lado, distinguir, nos blogues, as vozes dos dirigentes e delegados sindicalistas, poderia ser impossível em muitos casos, por outro lado, a contestação dos professores à actuação dos sindicatos, sobretudo depois do *Memorando de Entendimento* emitido em 12 de Abril de 2008, parece ter sido focada mais no âmbito das estratégias políticas e táticas de luta laboral do que no âmbito dos argumentos e posicionamentos assumidos quanto ao modelo de avaliação, o nosso objecto de estudo.

publicar (*blogging*), hiperligações (ligações estabelecidas entre artigos ou outros documentos na internet).

⁵⁸ As seguintes notícias são elucidativas da importância social crescente desta rede de professores: “Sindicatos contra boicote ao jornal”, *Jornal de Notícias*, 19 de Março de 2008, consultável em http://jn.sapo.pt/paginainicial/interior.aspx?content_id=924612 – sobre uma campanha de boicote à compra do jornal *Correio da Manhã*, em protesto contra um artigo de Emídio Rangel; “A força do blogue *Educação do meu umbigo*”, *Público*, 8/11/08, p.6 - sobre o aumento de visitas diárias ao *blog*, com uma média contabilizada de 18.000.

⁵⁹ Stoleroff e Pereira (2009) procederam à análise do discurso do sindicalismo docente neste período.

Os blogues como fonte de dados⁶⁰

A expansão da tecnologia de comunicação mediada por computador, fez surgir redes sociais de grande expansão e, com elas, novas formas de expressão pública de opinião - os blogues⁶¹. São páginas da internet, derivadas das páginas Web, e popularizadas, a partir de 1999, pela criação de software de muito fácil utilização, como o Blogger (Blood, 2002). Só do ponto de vista do formato os blogues se assemelham: são constituídos por artigos, os textos colocados pelos bloguistas e organizados em ordem cronológica inversa (Herring *et al.*, 2004). Cada artigo começa com título e data de entrada e conclui com a hora da publicação, o nome alternativo do autor, uma ligação para a hiperligação permanente. Para além dos artigos, o software permite a inserção de um sistema de comentários que convida à participação, pela facilidade com que os leitores podem expressar ideias e opiniões (Blood, 2002). Nas laterais da página, podem surgir listas de hiperligações para outros blogues ou páginas Web, ou para artigos arquivados, ou ainda funções de pesquisa e de ligação ao correio electrónico do autor.

Com efeito, a essência do artigo é a sua inter-relação com outras fontes a partir das hiperligações. Rebecca Blood (2002) define: “Um weblogue é uma conversa de café vertida em texto, com referências, como se exige” (p. 15). Por isso, no que diz respeito ao conteúdo, a multiplicidade é a regra. No entanto, parece ser possível enquadrar os blogues em três grandes tipologias (Herring *et al.*, 2004), reflectindo as diferentes intencionalidades presentes na sua criação: o blogue-filtro é composto essencialmente por conteúdo externo (notícias, acontecimentos), seleccionado da internet e comentado pelo bloguista, muitas vezes contextualizando a informação através de hiperligações pertinentes para a sua interpretação; o blogue-diário pessoal é construído quase exclusivamente com conteúdo interno ao bloguista, assumindo um tom intimista e dirigido a amigos e familiares; o blogue-caderno pessoal pode ter conteúdo interno e externo, apresentando textos mais longos que reflectem sobre assuntos específicos.

⁶⁰ Amaral, Recuero e Montardo (2008, Maio) apresentam uma revisão da literatura, englobando não só os conceitos de blogue e os seus usos, como também as metodologias de investigação que têm sido ensaiadas para este novo fenómeno social.

⁶¹ O primeiro blogue foi criado em 1996, por Dave Winer, no âmbito do projecto *24 horas de Democracia* (Herring *et al.*, 2004). Em 2008, o relatório *Technorati's State of the Blogosphere* registava 133 milhões de blogues registados, dos quais 1,5 milhões com artigos publicados nos 7 dias anteriores e 900 mil com artigos publicados nas 24 horas anteriores (Sifry, 2008).

Cada blogue tem sempre características que reflectem a personalidade do seu autor, as suas paixões e o seu ponto de vista, seja na configuração da sua estrutura e nas opções disponíveis (Winer, 2003), seja nos temas tratados e no modo como são abordados. O bloguista “valoriza o facto de poder publicar e partilhar os seus pensamentos sem o intenso *feedback* associado a outras formas de comunicação” (Nardi *et al.*, 2004, p.46). Este meio de comunicação particularmente versátil permite: documentar a sua própria vida (blogue documental), fornecer comentários e opiniões (blogue comentário), expressar emoções sentidas (blogue catárse), articular ideias através da escrita (blogue inspirador), manter fóruns de discussão (blogue comunidade), não sendo raro que estas finalidades co-existam (Nardi *et al.*, 2004). A revelação da identidade do autor é importante para a credibilidade dos seus textos, mas “os constrangimentos do mundo *off-line* parecem ainda impedir os autores de se identificarem, talvez por temerem represálias” (C. Rodrigues, 2006, p. 183), recorrendo com frequência a nomes alternativos ou mesmo a identidades forjadas em linha. A manutenção de um blogue exige muito tempo e disponibilidade do bloguista para uma actualização constante (Schiano *et al.*, 2004), uma vez que a expectativa dos leitores tem de ser alimentada. Alguns blogues colectivos poderão ser uma forma de partilhar esse esforço de participação numa comunidade virtual, dinamizada sobretudo através dos comentários (Recuero, 2003).

Os blogues permitem a qualquer cidadão a publicação de opinião, sem o filtro dos *media*, fugindo assim ao controlo do acesso ao discurso público. Neste sentido, poderão ser entendidos como um veículo crucial de poder social (Drezner & Farrell, 2004). Enquanto género textual híbrido, a meio de um *continuum* entre o diário pessoal e a carta ao editor (Herring *et al.*, 2004), o artigo é uma fonte de influência sobre as representações mentais, com audiência ampliada pelos sistemas de ligações da internet, não só dos artigos, mas também dos respectivos comentários. Quanto mais perspicazes e controversos forem os artigos, tanto mais ligações se estabelecem, chegando mesmo a passar da blogosfera para as redes de correio electrónico. Do mesmo modo, a publicação de textos recebidos por correio electrónico pelos bloguistas alarga o âmbito da participação dos leitores, dinamizando a discussão pública dos mais variados temas (Hourihan, 2002). Através da auto-edição, estes espaços alternativos de comunicação na rede promovem os cidadãos de receptores passivos a emissores, tornando-os novos actores sociais num novo espaço social (Amaral, 2006).

A blogosfera, enquanto rede na qual os blogues constituem os nós unidos por ligações, torna-se, assim, numa nova *ágora*, num espaço recriado de intervenção pública, de participação política, que abala as lógicas hierárquicas e do poder, pelo exercício da liberdade individual dos cidadãos (Wolton, 2001). Aí, os blogues que se salientam, pela sua antiguidade ou pela relevância dos seus conteúdos, tornam-se focos que fornecem uma importante selecção da informação relevante, o que leva os bloguistas e os seus leitores a convergirem nesses espaços. Esta distribuição enviesada de ligações e de tráfego facilita a extracção de informação aos observadores, nomeadamente aos jornalistas e líderes de opinião, assíduos leitores dos blogues (Drezner & Farrell, 2004). Além disso, o saber especializado de muitos bloguistas é uma mais-valia para os jornalistas, reduzindo-lhes o esforço e custo da pesquisa. Como refere Blood (2003), não se trata de uma forma de jornalismo. Mas, muitos desses blogues, ao serem adoptados pelos jornalistas como barómetros de opinião, intervêm indirectamente no debate político, pois influenciam o conteúdo das reportagens e do comentário político nos *media* tradicionais. É que a rapidez de publicação dos blogues lhes dá uma vantagem comparativa que lhes permite antecipar quadros interpretativos para compreender acontecimentos (Drezner & Farrell, 2004).

Deste modo, os textos publicados nos blogues constituem um importante material para estudar os fenómenos sociais (Drezner & Farrell, 2004; Markham, 2004; Amaral, Recuero & Montardo, 2008). Além disso, os indivíduos isolados que criam blogues como forma de expressão pessoal e de assumpção do seu poder social, tornam-se mais reflexivos e observadores do mundo que os rodeia (Herring *et al.*, 2004). Como refere Halavais (2002),

estas opiniões, à margem do espectro político, podem não ser tão eruditas ou elaboradas como as dos editoriais dos maiores jornais diários, mas representam uma significativa variedade de pontos de vista, perspectivas que podem não ser devidamente tidas em conta nos pólos unidimensionais de opinião (p. 3).

Através das interconexões que vão estabelecendo, seja entre artigos, seja entre comentários e artigos, os indivíduos que participam nos blogues constroem *webrings* (Recuero, 2004), redes de sociabilidade geradas dentro dos blogues, que podem gerar verdadeiras comunidades virtuais. Trata-se de um fenómeno de rede baseado em ligações entre “nós”, contudo, o carácter informal e pouco sistemático dessas ligações na blogosfera coloca problemas à análise colectiva dos blogues, uma vez que não há uma fonte única que indexe toda a blogosfera (Halavais, 2002). Estes espaços de

socialização mediada por computador oferecem-se como objecto de estudo, independentemente da investigação realizada, uma vez que permitem a sua análise sem interferência no fenómeno de socialização aí presente (Montardo & Passerino, 2006).

A blogosfera sobre Educação em Portugal

Quando, em 2007, António Nóvoa apelava ao reforço da presença pública dos professores⁶², já muitos blogues dedicados ao tema da Educação eram dinamizados por professores nessa *esfera pública de acção* (Habermas, 1989b) em que a blogosfera se tem tornado. Com efeito, o blogue mais conhecido – *A Educação do meu umbigo* – foi iniciado em Novembro de 2005, havendo outros mais antigos⁶³, porventura menos activos, que acompanharam a expansão desta inovadora forma de expressão no ciberespaço. Contudo, foi no ano de 2008, com o crescendo de conflito em torno do processo de implementação da avaliação de desempenho docente, que os blogues centrados no comentário às políticas educativas proliferaram e que a sua “voz” começou a fazer-se ouvir, seja pela contaminação das redes de correio electrónico, seja, indirectamente, em referências e participações de bloguistas nos *media* mais tradicionais, tornando-se num novo espaço de mediação e mediatização (Fairclough, 2001) das políticas educativas. Como reconhece David Justino (2010),

nascido da contestação ao novo modelo de avaliação de professores e ao estatuto da carreira docente, este movimento [de professores] ganhou expressão pública e demonstrou uma capacidade de mobilização que surpreendeu as próprias organizações sindicais, que em certos momentos foram claramente ultrapassadas. Para isso muito contribuiu o recurso generalizado às novas tecnologias de informação e comunicação, com os blogues e as mensagens electrónicas a estruturarem autênticas redes sociais de informação, debate e mobilização, como nunca tinha acontecido. Foi claramente o primeiro movimento social da era da Internet a ter uma projecção nacional e a alterar a

⁶² Nóvoa (2007): “Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público” (p. 9).

⁶³ Por exemplo, *ANOVIS ANOPHELIS*, de Francisco Trindade, desde Novembro de 2000 (<http://www.franciscotrindade.blogspot.com/>); *EducaPortugal - Educação em debate*, de André Pacheco, desde 26/06/03 (<http://educaportugal.weblog.com.pt/>); ou *Correntes*, de Paulo Prudêncio, desde 25/04/04 (<http://correntes.blogs.sapo.pt/>).

lógica tradicional do conflito entre órgãos de poder e um corpo profissional (pp. 123-124).

Concluir sobre a existência de uma blogosfera “educativa” portuguesa é tarefa para uma netnografia (Montardo & Passerino, 2006), o que ultrapassa o âmbito deste estudo. Contudo, o trabalho de pesquisa e recolha de dados permitiu perceber a constituição de um (ou vários) *webring(s)*, constituído(s) por vários blogues que, em alguns casos, se terão mesmo tornado pequenas comunidades virtuais⁶⁴. Não é possível definir com exactidão a dimensão e variedade deste universo blogosférico dedicado aos temas da Educação, uma vez que não só não há nenhum registo sistemático dos blogues criados (Halavais, 2002), como também apresenta um comportamento dinâmico, o de um organismo vivo cujas células estão em constante reconfiguração. A volatilidade é uma marca da blogosfera: a todo o momento, há blogues a serem criados, outros a serem “abandonados”, outros ainda são “fechados” pelos seus dinamizadores para iniciarem novo projecto noutra localização ou com diferentes objectivos; uns são muito activos, com vários artigos diários, outros habituam os seus leitores a publicações mais espaçadas, outros ainda passam por períodos de “adormecimento”, ao sabor da vida pessoal e profissional dos seus dinamizadores⁶⁵.

Estes bloguistas são professores: uns estão claramente identificados, outros usam nomes alternativos, em muitos casos só pela “voz” dos textos se depreende que são professores. Não representarão todos os professores, até porque há uma clara maioria de bloguistas masculinos, ao passo que o universo docente português é maioritariamente feminino, parecendo confirmar a desigualdade de género na presença feminina na rede (Cerqueira *et al*, 2009). Também não serão lidos por todos os professores, contudo, nos últimos anos, muitos se habituaram a ler e a participar com alguma assiduidade nestes espaços virtuais de socialização profissional⁶⁶. Com efeito, para além da emissão de

⁶⁴ Há mesmo notícia de jantares organizados entre *bloggers* e comentaristas assíduos, para convívio, o que Recuero (2003) considera uma das marcas da formação de uma comunidade virtual. Cf. em <http://educar.wordpress.com/2009/01/15/jantar-do-soviete-umbiguista/>

⁶⁵ Cf. Apêndice B para uma listagem dos *blogs* incluídos no *corpus* textual em análise.

⁶⁶ Desde 2008 que se verifica uma liderança clara de *A Educação do meu Umbigo*, de Paulo Guinote: 4.000.000 de visitas - <http://educar.wordpress.com/2008/11/19/umbiguismo-a-pedido/>; publicação de um livro de *posts* - <http://educar.wordpress.com/2009/04/19/o-umbigo-em-livro/>; 10.000.000 de visitas - <http://educar.wordpress.com/2009/12/03/na-semana-do-4%c2%ba-aniversario/>; 9º lugar no ranking do WordPress.com - <http://educar.wordpress.com/2010/01/12/finalmente-ganhamos-as-gaijas/>; 15.000.000 de visitas - <http://educar.wordpress.com/2010/11/25/post-claramente-irritante-e->

opinião, própria ou de outros, estes blogues-caderno têm também uma função de coordenação e síntese da informação, o que foi fidelizando a leitura por muitos professores ao longo dos anos, pela facilidade de actualização que permite.

Os movimentos de professores, independentes de estruturas políticas ou sindicais, embora tendo partido de redes locais de professores, ganharam visibilidade nacional ao utilizar o espaço público do blogue “institucional” para divulgar informação, publicar opiniões e promover as posições tomadas colectivamente nas escolas. Os blogues do Movimento Escola Pública (MEP) e do Movimento Mobilização e Unidade dos Professores (MUP) procederam à compilação e divulgação das tomadas de posição das escolas em 2008, com importantes efeitos na dinamização dos professores para as acções de contestação subsequentes. A blogosfera dedicada aos temas da Educação, assumindo simultaneamente funções de mediação e de mediatização (Fairclough, 2001), tornou-se, assim, mais um “nó da rede” (Barroso, 2005, p. 85) do complexo sistema de regulações que estrutura o sistema educativo português.

Construindo o *corpus* textual

Reconhecendo as características específicas da blogosfera, qualquer preocupação de exaustividade seria irrealista. O processo de recolha de dados foi sendo adaptado às características intrínsecas ao campo empírico, não esquecendo que “os dados não são apenas aquilo que se recolhe no decurso de um estudo, mas a maneira como as coisas aparecem quando abordadas com um espírito de “investigação”” (Bogdan & Biklen, 1994, p.200). Na fase exploratória, foram sendo recolhidas as mensagens de correio electrónico recebidas e o que se lia nos blogues, sem preocupações de limite temporal. Cada artigo referenciado encaminhava habitualmente para outro(s) artigos e a recolha foi crescendo. Novos blogues foram sendo descobertos e explorados. Os artigos recolhidos remetiam para outros artigos, em outros blogues. A blogosfera educativa foi, assim, surgindo como um firmamento com inúmeras constelações, dificilmente inventariável e surpreendentemente dinâmica na sua permanente reconfiguração.

[auto-complacente/](http://educar.wordpress.com/2010/12/08/a-educacao-no-topo/); 1º lugar no ranking do WordPress.com - <http://educar.wordpress.com/2010/12/08/a-educacao-no-topo/>;

Os textos inicialmente recolhidos caracterizavam-se por uma reflexão individual sobre a avaliação de professores. Mas, à medida que o processo de contestação progredia no tempo e se intensificava, foram surgindo também publicações de textos colectivos, tomadas de posição de órgãos de gestão ou de reuniões gerais de professores, cuja divulgação alimentou a teia de conflito (Stoleroff & Pereira, 2009) entre os actores educativos envolvidos. Estes textos colectivos foram recolhidos essencialmente a partir da compilação elaborada pelos blogues do Movimento Escola Pública e do Movimento Mobilização e Unidade dos Professores, bem como de inúmeros artigos de *A Educação do meu Umbigo*, verificando-se forte redundância entre os textos referenciados nesses três endereços virtuais. Ressalva-se, contudo, que no momento da recolha sistemática, alguns (poucos) textos não estavam já disponíveis em linha, sobretudo no caso das tomadas de posição colectivas alojadas em páginas web de escolas.

Por seu turno, para além dos documentos legislativos que configuram juridicamente a avaliação do desempenho docente, o Ministério da Educação publicou sucessivos documentos explicativos, orientações, esclarecimentos. Esta disseminação massiva de documentos oficiais⁶⁷, que serve a construção de uma “hegemonia discursiva”, enriquece a investigação, na medida em que revela como as instituições políticas explicam a realidade e como legitimam discursivamente as suas decisões (Shiroma, Campos & Garcia, 2005). As páginas web oficiais dos diversos organismos ministeriais foram a fonte privilegiada de recolha da documentação, embora se verifique que muita dessa informação já não se encontra disponível em linha, sobretudo desde a reformulação dos portais institucionais em 2010, nomeadamente o espaço virtual criado para apoio das escolas na implementação do modelo de avaliação. No mesmo sentido, foram também recolhidos os pareceres e recomendações, não só do Conselho Científico da Avaliação de Professores, como também do Conselho Nacional de Escolas, enquanto órgãos consultivos intervenientes no processo. Estes são documentos que, fazendo parte do diálogo discursivo (van Dijk, 2001) que teceu o contexto do processo de implementação da avaliação do desempenho docente, se revelaram essenciais para compreender este processo de mudança social no campo educativo.

Definir um limite temporal foi quase “natural”, uma vez que, não só a intensidade comunicacional sobre o tema abrandou com a publicação do Decreto

⁶⁷ Cf. Apêndice A – Documentos Oficiais

Regulamentar 1-A/2009, de 5 de Janeiro, que definiu o regime de avaliação simplificado, como este documento legislativo alterou significativamente o contexto da avaliação dos professores, fazendo emergir novas situações. Não se tratava já do mesmo processo, apesar de se manterem os seus pressupostos e objectivos. Assim, o *corpus* textual recolhido abrange o ano de 2008, com particular incidência nos meses de Março e Novembro, dada a proliferação de manifestações públicas da opinião dos professores, individuais ou colectivas, nesses momentos em que o conflito terá assumido maior intensidade.

Na fase final de recolha, explorou-se o blogue líder, *A Educação do meu Umbigo*, tentando repescar artigos do período visado, até aí não detectados. Foram observados também os blogues referenciados no seu rol de preferidos (*blogroll*), onde eram encontradas hiperligações para outros, que se exploravam também. Enfim, como bonecas russas, qualquer pesquisa terminava inevitavelmente com novas referências para explorar. Contudo, a certa altura, cada etapa de pesquisa começou a redundar maioritariamente na detecção de artigos já anteriormente recolhidos, uma vez que é usual a publicação de um mesmo artigo em vários blogues, simultaneamente ou não. Esta constatação de uma certa saturação dos dados (Bogdan & Biklen, 1994) permitiu decidir pela conclusão da recolha.

Critérios de selecção dos dados

Em consonância com as questões de investigação, foram seleccionados textos que emitissem a “voz do professor”, ou seja, predominantemente escritos na 1ª pessoa, por professores, directa ou indirectamente identificados. Foram excluídos todos os textos publicados por não professores e ainda os artigos ou crónicas de professores do ensino superior, uma vez que não estão abrangidos pelo Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei 15/2007). Deste modo, os textos seleccionados integram-se na tipologia de texto argumentativo, expositivo, de opinião. Preferiram-se aqueles em que o “agir comunicacional” (Habermas, 1989a) assume maior relevância. Por isso, o relato ou a notícia, embora fundamentais para qualquer investigação de carácter histórico deste período, não se revelavam pertinentes para os objectivos definidos. Da mesma forma, foram excluídos os textos que incidiam no ataque pessoal aos protagonistas públicos do

processo, por não revelarem qualquer contributo relevante para as questões de investigação.

Procuraram-se sempre os espaços originais de publicação, verificando, por exemplo as datas das publicações, às vezes com dificuldade, tal a quantidade de ligações que foi necessário seguir, dada a forte disseminação dos textos mais polémicos. Por isso, admitimos textos originalmente publicados, não em blogues, mas em publicações electrónicas ou em páginas web institucionais. Mesmo alguns textos recebidos por correio electrónico foram pesquisados até detectar a fonte primeira da publicação. A ciberética, a forte ética de referenciação dos bloguistas, facilitou esta tarefa. Contudo, alguns textos surgem publicados nas mesmas datas em vários blogues, o que sugere que os autores-professores os terão enviado simultaneamente para vários bloguistas. Alguns professores, pelas suas manifestações esclarecidas e acutilantes, tornaram-se protagonistas na blogosfera e a sua “voz” pôde ler-se nos *media* tradicionais, em textos posteriormente publicados nos blogues, o que comprova a sua influência indirecta na agenda jornalística (Drezner & Farrell, 2004). As identidades virtuais destes professores foram mantidas, isto é, foram considerados os nomes alternativos com que os autores se apresentam, não só por se verificar coerência nas suas intervenções, como por não ser possível (nem objectivo do trabalho) identificar os nomes dos professores.

Na maioria dos blogues está activa a funcionalidade de “comentário”. Numa fase inicial os comentários aos artigos foram recolhidos, contudo não são utilizados nesta investigação: por um lado, porque muitos dos comentários mais elaborados e consistentes são, frequentemente, convertidos em artigos, seja no blogue do autor, seja no blogue “visitado”; por outro lado, numa análise preliminar, a grande maioria dos comentários recolhidos apresentava pequenas asserções, de concordância ou discordância, sem desenvolver a argumentação, o que não só se revelava pouco produtivo face aos critérios de selecção definidos, não enriquecendo qualitativamente os dados, como, em contrapartida, aumentava exponencialmente os riscos de *infoglut*, isto é, de excesso de dados, situação típica das pesquisas na internet (Montardo & Passerino, 2006).

Durante a recolha, foram respeitados os aspectos formais dos textos com relevância para a sua intencionalidade comunicativa, como a utilização de sublinhado, negrito ou maiúsculas. Contudo, o tamanho da letra, o espaço entre linhas, a existência de espaços em branco e a paginação foram manipulados, de forma a preparar os textos

para a fase de análise de conteúdo. Do mesmo modo, foram retiradas quaisquer imagens ilustrativas pois, embora algumas pudessem ser significativas, a sua interpretação não cabe no âmbito deste estudo. Por isso, a paginação referente aos textos diz respeito aos ficheiros resultantes das referidas transformações.

Tratando-se de uma investigação explorativa-compreensiva, com um design flexível, a selecção dos dados não foi um processo pré-definido, tendo-se estabelecido um diálogo produtivo e contínuo entre a escolha dos documentos e a pré-análise dos dados, donde começaram a emergir indicadores e regularidades (N. Afonso, 2005). Por um lado, a *leitura flutuante* (Bardin, 1977/2009) dos textos seleccionados foi influenciando as escolhas analíticas, sobretudo no que diz respeito aos contextos de enunciação. Por seu turno, estas opções foram interagindo com os próprios critérios de selecção dos textos, redefinindo-os, em ciclos sucessivos até à delimitação do *corpus* textual e à sua organização (Miles & Huberman, 1994).

A organização dos dados

Foi, portanto, constituído um *corpus* com 313 textos publicados em blogues portugueses, maioritariamente dedicados ao tema da educação, incluindo alguns criados especificamente para divulgar e debater as opiniões dos professores sobre a sua avaliação profissional. Como se pode observar no Quadro 3.1, a organização deste *corpus* teve em conta características de contexto como o tipo de emissor ou o destinatário, de forma a detectar a ocorrência (ou não) de variações significativas decorrentes das especificidades da enunciação (Fairclough, 2001).

Estes critérios levaram à criação de cinco grupos de textos. O grupo *Prof*, com 87 textos, reúne as intervenções públicas de professores em nome individual, publicadas em *blogs*. É constituído por textos de 45 professores e 35 professoras, havendo ainda 7 textos anónimos ou assinados com iniciais⁶⁸. Em termos de género, esta composição não representa o universo docente, confirmando antes a desigualdade de género na presença na rede, já antes notada por Cerqueira *et al.* (2009). Embora não seja possível apresentar uma contagem precisa, por haver omissão de dados identificativos de alguns professores, conseguimos identificar, no *corpus*, textos de professores de todas as áreas

⁶⁸ Os dados que foi possível coligir fazem parte das listagens em anexo [CD ROM].

disciplinares, bem como a presença, tanto de professores de carreira, como de contratados. Dada a especificidade de cada texto individual, optámos pela inclusão de mais do que um texto de cada autor, até um máximo de três, desde que não se



Figura 3.1 Mapa de distribuição geográfica das escolas representadas no grupo *Esc.*

verificasse repetição temática⁶⁹. Assim, sem ter havido uma prévia intencionalidade, parece estar assegurada neste grupo, tanto quanto possível, a representatividade da classe docente, embora se note a quase ausência da “voz” dos professores dos primeiros graus de ensino e algum predomínio dos professores do ensino secundário.

O grupo dos textos colectivos (*Esc*) engloba as manifestações colectivas de opinião, sendo constituído por textos de 218 escolas, de norte a sul do país com excepção do distrito de Bragança, como se pode observar na *figura 3.1*. A sua distribuição geográfica espelha as assimetrias populacionais do país, parecendo proporcional à distribuição territorial das escolas. Há 12 casos de escolas com mais de um texto, que foram incluídos por corresponderem a contextos de enunciação diferenciados. Também neste grupo se verifica uma quase ausência de escolas dos primeiros ciclos de ensino (3 escolas), provavelmente “diluídas” nos recentes agrupamentos, bem como uma presença de 43,6% das escolas secundárias (95), embora estas existam em menor número que os agrupamentos de escolas do ensino básico. Este grupo organiza-se em quatro sub-grupos⁷⁰: o grupo dos “avaliadores” (*Esc-av*), composto por 6 textos, agrega as tomadas de posição de colectivos constituídos exclusivamente por professores avaliadores (ou no último escalão); o grupo dos “órgãos de gestão” (*Esc-OG*) reúne 44 textos colectivos, de carácter institucional, dado que são provenientes dos diversos órgãos de gestão de escola; o grupo dos textos “internos” de escola (*Esc-i*) colige 83 textos colectivos de professores de determinada escola com destinatário interno, ou seja, dirigidos aos órgãos de gestão dessa mesma escola; o grupo dos textos “externos” de escola (*Esc-e*) junta 93 textos colectivos de professores de determinada escola com destinatário externo, isto é, enviados à hierarquia institucional (Direcções regionais e/ou Ministério da Educação) e/ou a órgãos políticos regionais ou nacionais (da Câmara Municipal ao Presidente da República).

Dentro de cada grupo, os textos foram numerados por ordem cronológica. Este processo de codificação foi ainda complementado pela identificação, no grupo *Esc-OG*, do órgão de gestão emissor, de forma a ser possível, se necessário, recuperar essa informação nos dados (Miles & Huberman, 1994), como se pode verificar no quadro 2.1 que esquematiza os códigos atribuídos, o seu significado e o número de textos que compõem cada grupo e sub-grupo.

⁶⁹ Cf. Apêndice C – Listagem dos textos do Grupo *Prof*.

⁷⁰ Cf. Apêndices D a G – Listagens dos textos dos sub-grupos *Esc-av*, *Esc-OG*, *Esc-i* e *Esc-e*.

Quadro 3.1 Esquema de Codificação do Corpus Textual

Código			Numeração	Descrição
1ºNível	2ºNível	3ºNível		
Prof			01 a 87	Texto individual, de Professor, publicado em blog ou revista, na internet
Esc	Texto colectivo de Professores de determinada Escola / Agrupamento			
	esc-av		01 a 06	Texto colectivo de Grupo de Professores "seniores" (Avaliadores ou Professores do 10º Escalão)
	esc-OG-*	Texto colectivo de órgão(s) de gestão da Escola /Agrupamento, com identificação do(s) órgão(s) emissor(es)		
		esc-OG-Dep	01 a 14	Texto colectivo de Departamento
		esc-OG-CP	01 a 17	Texto colectivo de Conselho Pedagógico da Escola /Agrupamento,
		esc-OG-CCAD	01 a 03	Texto colectivo de Comissão Coordenadora da Avaliação do Desempenho
		esc-OG-CP+	01 a 04	Texto colectivo envolvendo mais do que um órgão de gestão da Escola / Agrupamento, com sua identificação
		esc-OG-CE	01 a 02	Texto colectivo de Conselho Executivo da Escola / Agrupamento
		esc-OG-CGT	01 a 04	Texto colectivo de Conselho Geral Transitório da Escola / Agrupamento (ou Assembleia de Escola)
	esc-i		01 a 83	Texto colectivo de Professores de determinada Escola / Agrupamento, com destinatário interno (órgãos de gestão)
	esc-e		01 a 93	Texto colectivo de Professores de determinada Escola / Agrupamento, com destinatário externo (Ministério da Educação, Instituições Políticas nacionais e locais)

Estes códigos serviram também de base ao arquivo individual dos ficheiros informáticos dos textos. No caso dos textos individuais, para além do código, estes estão também nomeados com: abreviatura do blogue, nome do autor, título abreviado e data do texto ou, na sua ausência, a data do artigo. Na impossibilidade de identificar os autores, ou bloguistas, adoptou-se o nome alternativo usado na sua publicação. Foi sempre respeitado o título do texto e, na sua falta, foi adoptado o título do artigo. No caso dos textos colectivos, após o código, identifica-se o distrito da escola (dado haver nomes repetidos a nível nacional), o nome da escola abreviado, o concelho e a data do texto. Todos os textos se iniciam com o endereço virtual e a data da sua recolha. Quando existem, são indicados também a data do artigo e o seu título. Segue-se o texto, em páginas numeradas.

Análise do discurso

Assumindo o uso da linguagem como acção comunicativa (Habermas, 1989a), a análise do discurso situa histórica e socialmente o texto, partindo da sua condição de produção para interrogar a sua interpretação, enriquecendo-a com um novo leque de possibilidades. Nesta perspectiva, mais do que a interpretação do conteúdo do texto, o que importa é desocultar o processo de produção do discurso, para compreender como o texto, enquanto prática social, funciona dentro de um determinado contexto social e histórico, uma vez que os textos evidenciam uma clara relação com os contextos particulares em que são produzidos e usados (Fairclough, 2001; van Dijk, 2001).

Assim, a análise do discurso não é uma técnica, mas antes uma proposta crítica, um olhar diferente sobre o texto, enquanto unidade básica do discurso e da comunicação, que o relaciona com as suas condições de produção e procura revelar os mecanismos de poder que lhe subjazem (Fairclough, 2001; Wodak & Meyer, 2001). Por isso, esta abordagem é multidisciplinar, pois, ao tomar o discurso, não só como modo de acção, mas também como meio de representação do mundo, exige a convocação dos contributos de áreas do saber distintas. O objectivo é desocultar a relação dialógica entre discurso e estrutura social, uma vez que o discurso reflecte uma realidade mais profunda e, por sua vez, ajuda a estruturar as práticas sociais concretas (Fairclough, 2001; van Dijk, 2001).

As palavras são, assim, pistas que revelam o contexto específico do discurso em que se inserem, permitindo compreender as formas de produção social de sentido (Berger & Luckman, 1966/1999). Nesta óptica, as marcas da enunciação no discurso, ou os elementos intertextuais aí presentes, são elementos linguísticos que revelam significados implícitos, inestimáveis para a explicação das relações e estruturas sociais sob investigação. Com efeito, perpassam ecos do discurso oficial no próprio discurso dos professores, como neste caso: “Quer-se que a Escola recupere um atraso centenar como um milagre das alminhas”(Prof20, p.2)

Por outro lado, no caso do texto argumentativo, as relações entre enunciador e destinatário, marcadas pela persuasão, revelam-se, seja através da ilustração (exemplificação de afirmações para comprovação), seja pelo uso de elementos que reforçam a presença do sujeito no discurso, como se verifica no *corpus* estudado com a utilização expressiva da exclamação emotiva (“Hoje digo basta!!!, Prof44, p.2) ou da

interrogação retórica (“Como não reconhecer, de imediato, as reais intenções deste modelo?”, Prof78, p.2).

No caso do *corpus* textual em análise, o discurso apresenta também conflitos entre a enunciação e o enunciado (a instância do não eu), através de significados implícitos ou de elementos intertextuais do discurso, com predomínio da ironia (que produz novos significados, encobrendo-os), ou da metáfora (fonte rica de múltiplos significados). Notem-se as inúmeras metáforas com que os professores representam a profusão de legislação publicada no ano de 2008: “este tsunami de leis” (Prof12, p.3); “pirotecnia legislativa” (Prof48, p.2); “torrente legislativa” (Prof01, p.2); “um dédalo legislativo, no qual nem Teseu conseguiria encontrar a ponta de um fio” (Prof17, p.2). Nesta perspectiva, o uso expressivo do adjetivo é também muito frequente: “[há] um “ruidoso” silêncio sepulcral na sala de professores” (Prof21, p.3). A ironia está também muito presente no discurso dos professores, como, por exemplo, em: “o que era fácil... o iluminado legislador ministerial fez!” (Prof69,p.3); “simples, sem grelhas e grelhinhas” (Prof60, p.2).

Com efeito, análise do discurso parte das realizações linguísticas concretas dos sujeitos para desvelar as relações entre discurso e poder, e o modo como estas são instauradas e reproduzidas, pelo texto, no contexto político e social (Fairclough, 2001; van Dijk, 2001; Wodak & Meyer, 2001). Ao inserir o texto na sua filiação discursiva, incidindo na articulação entre linguagem e ideologia, esta abordagem salienta a textualização do político, pois, desocultando os sentidos implícitos na linguagem, problematiza as evidências, explicitando o seu carácter ideológico, e denuncia o encobrimento das formas de dominação política nos discursos, cumprindo o seu intuito crítico (Van Dijk, 2001; Wodak & Meyer, 2001). Do mesmo modo, os grupos dominados desafiam e resistem discursivamente ao controlo dos grupos de poder, recorrendo também às estruturas discursivas para reagir às relações desiguais de poder que emergem no campo social e político (Wodak & Meyer, 2001). No *corpus* textual estudado, encontram-se enunciados que ilustram essa resistência: “passo os dias em reuniões intermináveis para entender o sentido do terrorismo legislativo com que se tolhem e intimidam os professores”(Prof57, p.2); ou “em contexto escolar, parece-nos anti-pedagógico e contraproducente impor a autoridade por decreto, a partir de uma cegueira autocrática” (Esc-i25, p. 4).

Análise de conteúdo

A análise de dados, enquanto processo de decomposição de um assunto complexo nos seus diversos elementos constituintes, é essencial para uma melhor compreensão do objecto de estudo. Nesta perspectiva, como referem Bogdan & Biklen (1994), “a análise é um processo de redução de dados” (p. 234), contudo são necessários outros processos de manipulação para compreender em profundidade o fenómeno em análise.

Dadas as características qualitativas dos dados, os textos recolhidos foram explorados através da análise de conteúdo, definida por Bardin (1977/2009) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p.40). Este método permite ultrapassar o senso comum e a subjectividade na interpretação, através da organização e sistematização dos dados, quer na sua vertente categorial, quer no domínio da análise da enunciação (Bardin 1977/2009). Esta manipulação de mensagens, ao evidenciar os indicadores, permite a passagem explícita da descrição inicial à interpretação, que, baseada na inferência, ultrapassa o alcance descritivo das técnicas quantitativas. A *figura 3.2*, revela, por exemplo, como foram agrupados os indicadores, por aproximação, compondo sub-categorias que, pelo mesmo processo, formaram a categoria.

A análise de conteúdo, na sua vertente categorial, tem como instrumentos as *categorias*, ou temas principais abordados, as *sub-categorias*, que são aspectos inerentes aos temas categorizados, e os *indicadores*, expressões que sintetizam aspectos mencionados nos textos e que dizem respeito aos aspectos sub-categorizados (Bardin1977/2009). Cada realização linguística concreta de um *indicador* foi contabilizada como uma *ocorrência*. Por exemplo, cada texto do grupo Prof, mais focado num único tópico, tem várias ocorrências de um mesmo indicador, ao passo que os textos colectivos, mais objectivos e sistematizados, apresentam geralmente poucas ocorrências de cada indicador, se não uma só. Sempre que um indicador foi agrupado na hierarquia categorial, o número das suas ocorrências foi integrado na *frequência* do novo grupo. Por outro lado, a percentagem de determinado instrumento categorial foi calculada relativamente ao conjunto em que se insere. Na contagem das ocorrências,

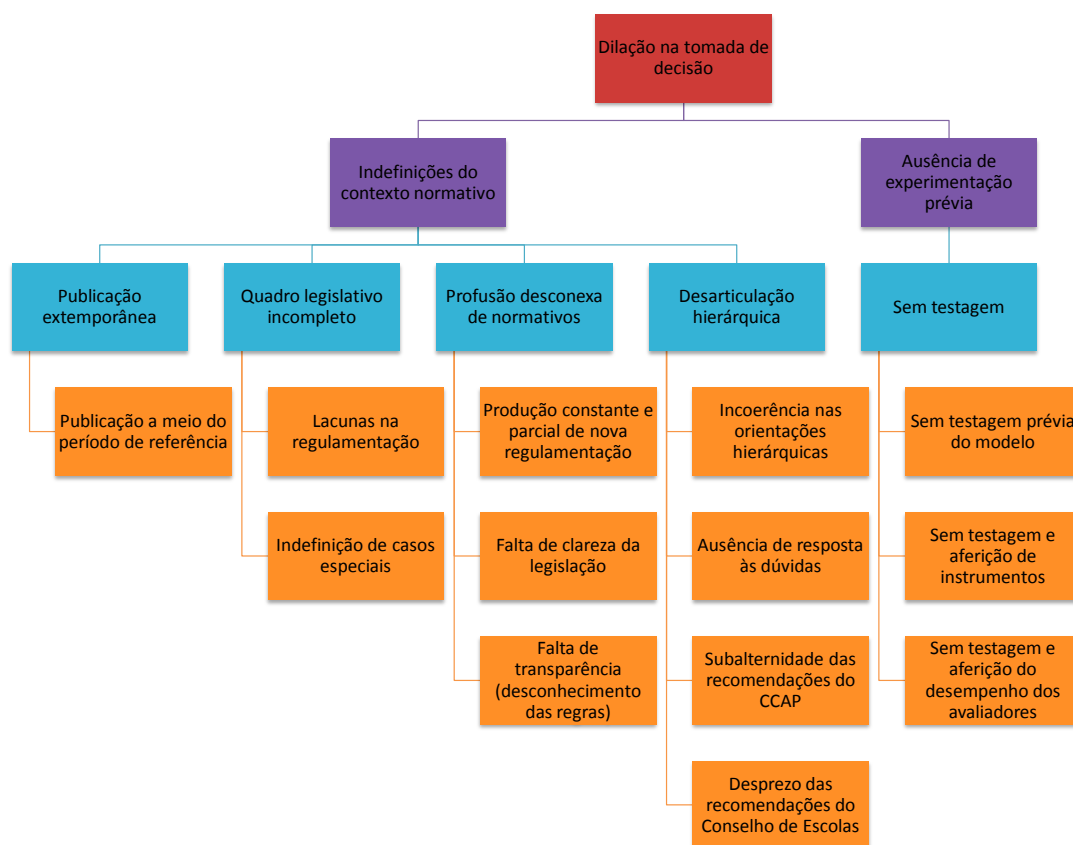


Figura 3.2 Exemplo da construção de uma categoria.

não foram consideradas as citações de outros autores nos textos do *corpus*, nomeadamente das recomendações do Conselho Científico da Avaliação dos Professores, uma vez que não se tratava de emissão de opinião própria, embora se reconheça estarem ao serviço da argumentação apresentada.

Na fase de exploração dos dados, a codificação é essencial, não só para organizar e sistematizar os dados, através da contagem de ocorrências textuais, como para, na fase analítica posterior, os recuperar para alcançar o núcleo de compreensão do discurso e apreender a visão subjectiva que os sujeitos constroem a partir das experiências vivenciadas, a partir da qual constroem as estruturas de significação com que interpretam a realidade social (Berger & Luckmann, 1966/1999). Os códigos que utilizámos são etiquetas, baseadas na abreviatura de conceitos para uma fácil recuperação, que atribuem sentido a unidades de análise na informação recolhida (Miles & Huberman, 1994). Mais descritivos ou mais interpretativos, estes códigos identificam categorias empíricas, que emergiram dos dados numa leitura preliminar e foram sendo

testadas numa amostra de textos, até estarem organizadas numa estrutura coerente e hierarquicamente estruturada que, em articulação com o quadro conceptual, permitisse responder aos objectivos da investigação (Miles & Huberman, 1994). Com efeito, a fase inicial da análise assumiu um forte cariz exploratório, não existindo à partida qualquer grupo de categorias.

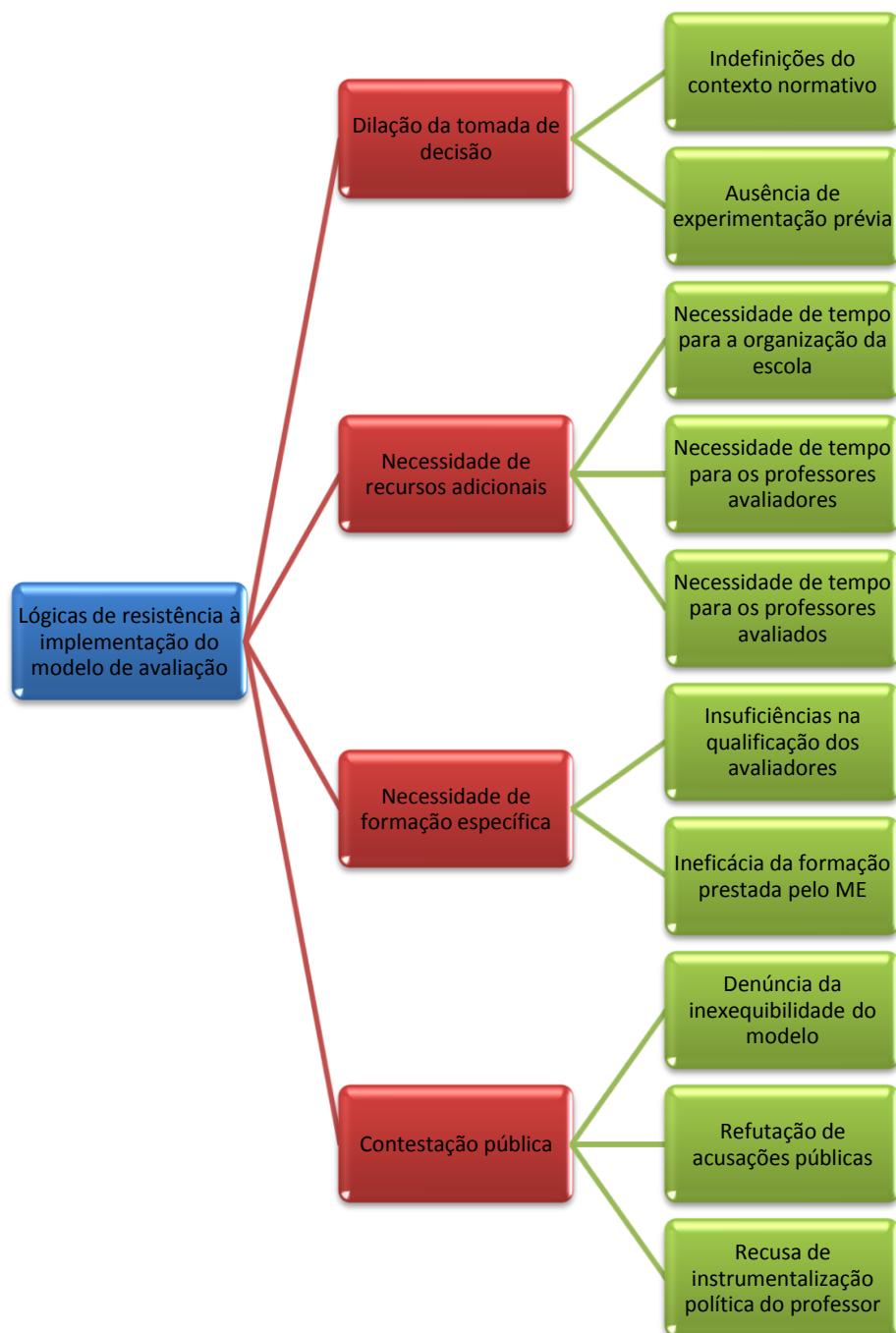


Figura 3.3 Exemplo de rede de categorias e sub-categorias.

Este processo de codificação seguiu a técnica da análise categorial explicitada por Bardin (1977/2009). Os textos foram sendo codificados por unidades de registo e as ocorrências contabilizadas em cada indicador, ao mesmo tempo que eram registadas citações significativas para cada indicador. Posteriormente, como se exemplifica na *figura 3.3*, seguindo processos analógicos, os elementos particulares foram sendo progressivamente agrupados por aproximação, até chegar às categorias finais que permitiram descortinar os núcleos de sentido e ensaiar um quadro explicativo. Estas transformações dos dados, pela condensação, categorização e classificação, possibilitam a descoberta de regularidades, facilitada pela quantificação das frequências. Estas operações estatísticas fortaleceram a validação dos dados, também obtida através da análise comparativa entre duas investigadoras, repetida até se encontrar um consenso elevado de categorização. Deste modo, foi possível revelar novas significações que permitem relacionar os fenómenos e fundamentar as inferências que legitimam a análise (Huberman & Miles, 1998).

Se a análise categorial olha para o texto enquanto documento, receptáculo de sentidos, a análise da enunciação debruça-se sobre as marcas que o acto de produção deixa no discurso (Bardin 1977/2009). Esta técnica foi tomada como base para a análise crítica do discurso, uma vez que revela as condições de produção da palavra e as modalidades do discurso, através da estrutura da mensagem, do estilo, dos elementos atípicos e das figuras de retórica.

Apresentação dos dados

A apresentação dos dados assenta na descrição dos argumentos que os professores assumiram no seu discurso público de contestação à implementação de um novo modelo de avaliação. Essa descrição está organizada em três secções, de forma a responder às questões de investigação, estruturando-se, em cada uma, de acordo com as categorias de análise que emergiram do campo empírico. O carácter qualitativo dos dados implica um diálogo entre a descrição e a análise interpretativa, mediada pela perspectiva da investigadora, procurando compreender as lógicas subjacentes ao discurso dos sujeitos. O foco foi, por isso, colocado na desocultação dos implícitos

discursivos, com preocupação em compreender os processos, o como e o porquê das perspectivas, atitudes e posicionamentos dos sujeitos participantes. Por outro lado, o retorno ao enquadramento teórico que contextualizou a investigação permitiu compreender com maior profundidade as evidências emergentes da análise dos dados, enquadrando as circunstâncias que concorreram na implementação do processo de avaliação de desempenho docente.

Os quadros de resultados, que contabilizam as frequências por categoria e por secção, e a ilustração das análises com citações representativas, foram estratégias a que recorremos para enraizar as inferências que autorizam a interpretação (Flick, 2005). Este modo de validação pública afigura-se tanto mais pertinente quanto o desenho deste estudo, cujo *corpus* textual integra um número incontável de sujeitos discursivos, implicou o recurso exclusivo à triangulação de dados.

Os processos de análise e interpretação dos dados constituíram o ponto de partida para momentos de abstracção crescente (Miles & Huberman, 1994), com vista a uma possível teorização sobre um modelo de avaliação coerente com a realidade educativa portuguesa e com a identidade profissional dos seus docentes. As categorias de análise perspectivadas, de par com os conceitos decorrentes do quadro teórico delineado, fundamentam as considerações finais.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Num contexto de sucessivas mudanças na organização escolar, a instituição do modelo de avaliação do desempenho docente, definido pelo Decreto-Lei 15/2007 e especificado Decreto Regulamentar 2/2008, surgiu como mais uma via de pressão para a alteração das dinâmicas escolares, através do reforço do controlo *central*, com incidências na própria identidade profissional docente. Contudo, este processo de mudança foi acompanhado por um discurso público do Ministério da Educação interpretado pela classe docente como culpabilizante, ao associar os resultados escolares ao desempenho dos professores, omitindo, porém, as restantes variáveis que concorrem para o processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, a recepção deste modelo de avaliação pelos profissionais foi marcada por um clima de conflitualidade, gerado, não só pelas características do modelo, mas também pela forma como o seu processo de implementação foi concretizado.

Nos textos analisados, os professores, individual ou colectivamente, tomam posição, não só relativamente às políticas de avaliação à luz do modelo de avaliação legislado, mas também quanto ao modo como o processo de implementação foi conduzido pela tutela. Neste sentido, recorrem a argumentos de legitimação dos posicionamentos assumidos, que evidenciam lógicas de resistência, perante os efeitos não previstos (mas previsíveis), na escola e na profissionalidade docente.

Assim, este capítulo procurará responder às três questões de investigação inicialmente formuladas: (a) Que perspectivas caracterizam o discurso dos professores, relativamente aos fundamentos estruturais do modelo de avaliação? (b) Que lógicas de legitimação da contestação ao modelo de avaliação emergem da acção discursiva dos professores? (c) Que argumentos fundamentam possíveis resistências dos professores à implementação deste modelo de avaliação, enquanto processo de mudança nos contextos das escolas?

A descrição dos resultados está organizada em referência a cada questão do problema, sendo que cada secção se estrutura a partir das categorias que emergiram da análise dos dados empíricos. A primeira secção – *Perspectivas sobre os fundamentos do*

Modelo de Avaliação – organiza-se em torno de quatro categorias de análise: *Princípios da avaliação*, *Finalidades da avaliação*, *Critérios de avaliação*, *Avaliação inter pares*.

A segunda secção - *Lógicas de legitimação da contestação ao modelo de avaliação* – está configurada através de cinco categorias: *Salvaguarda do Estatuto profissional*, *Desocultação de paradoxos gerencialistas*, *Valorização do conhecimento da realidade escolar*, *Reacção à reconfiguração da Imagem de Professor*, *Defesa da Qualidade da Escola Pública*. Por fim, a terceira secção – *Lógicas de resistência à implementação do modelo de avaliação nas escolas* – está estruturada a partir de quatro categorias de análise: *Dilação na tomada de decisão*, *Necessidade de recursos adicionais*, *Necessidade de formação específica dos avaliadores*, *Contestação pública*.

Em referência a cada categoria, apresentam-se quadros que salientam os dados das respectivas sub-categorias, contendo o número e percentagem das ocorrências em cada grupo de textos, procedendo à sua interpretação, com recurso à leitura global e por grupo. Para elucidação de cada sub-categoria, recorre-se à descrição dos dados, com citações significativas que permitam relacioná-los para melhor os interpretar. Concluiremos com um quadro global que, através da síntese dos resultados, permita alargar a compreensão do contexto que rodeou a implementação do “novo” modelo de avaliação, no ano de 2008.

Perspectivas sobre os fundamentos do Modelo de Avaliação

Esta secção centra-se nas críticas que os professores teceram aos fundamentos que conceptualizam o modelo de avaliação instituído pelo Decreto Regulamentar 2/2008. Essas críticas estão organizadas em quatro categorias: *Princípios da avaliação profissional*, *Finalidades da avaliação do desempenho*, *Critérios de avaliação* e *Avaliação inter pares*. Em cada uma das categorias, apresentamos os dados obtidos na análise, percorrendo as sub-categorias e relacionando-as.

Princípios da avaliação profissional

Para que a avaliação profissional seja eficaz e atinja os seus objectivos, ela tem de ser sentida como justa pelos avaliados e efectuada em condições de igualdade, sob pena de gerar resistências e estratégias defensivas que inviabilizam os seus propósitos. A presença destes dois princípios ajuda ao estabelecimento de um clima de confiança essencial ao bom desenvolvimento do processo avaliativo, que deve ser dinamizado com transparência, isto é, com regras claras e bem conhecidas de todos os envolvidos, e gerido com imparcialidade e rigor.

Quadro 4.1 Resultados Referentes aos Princípios da Avaliação Profissional

Categoria	Sub-categoria	Corpus					Total	
		Prof (87)	Esc-av (6)	Esc-OG (44)	Esc-i (83)	Esc-e (93)	n=	%
		n	n	n	n	n		
Princípios da avaliação profissional	Justiça	9	9	14	47	52	131	23,7%
		6,9%	6,9%	10,7%	35,9%	39,7%	100%	
	Igualdade	4	5	2	18	27	56	10,1%
		7,1%	8,9%	3,6%	32,1%	48,2%	100%	
	Confiança	13	5	20	87	86	211	38,2%
		6,2%	2,4%	9,5%	41,2%	40,8%	100%	
	Transparência	17	6	13	58	61	155	28,0%
		11,0%	3,9%	8,4%	37,4%	39,4%	100%	
		43	25	49	210	226	553	100%
		7,8%	4,5%	8,9%	38,0%	40,9%	100%	

O quadro 4.1 apresenta a justiça, a igualdade, a confiança e a transparência como princípios fundamentais da avaliação profissional. O desrespeito por estes princípios é maioritariamente referido nos textos dos grupos Esc-i e Esc-e, os que os colectivos de professores dirigiram aos órgãos de gestão e aos órgãos políticos nacionais e regionais, com uma percentagem de 78,9%. Contudo, se relacionarmos o número de ocorrências com o total de textos analisados, os textos do grupo Esc-av, o dos professores-avaliadores, apresentam n=25 ocorrências em 6 textos, revelando que os actores que maiores responsabilidades têm no processo avaliativo, seja na construção de referenciais e instrumentos, seja na sua aplicação, comungam das preocupações dos restantes professores quanto ao desrespeito destes princípios essenciais ao processo avaliativo. É

de notar que a “confiança” apresenta uma percentagem mais elevada do que as restantes categorias.

Justiça. A impraticabilidade associada aos sentimentos de injustiça relativamente a este modelo de avaliação está patente em 23,7% das ocorrências verificadas, com predomínio nos textos enviados para órgãos exteriores à escola (Esc-e), totalizando 39,7%, como se nota no quadro 4.1. No entanto, é o problema mais referido nos textos do grupo de avaliadores (Esc-av), professores no topo da carreira que nada têm a perder com qualquer avaliação. Contudo, sentem que a avaliação pelos resultados dos alunos

é perfeitamente incompatível com o que é minimamente justo: ser-se avaliado por aquilo que se fez, e não pelo que os outros fizeram. O professor deve ser avaliado pela forma como ensinou e educou; os alunos, pelos resultados que obtiveram (Esc-av03, p.8).

A consideração dos resultados dos alunos terá sido um dos aspectos que mais contribuiu para a percepção de injustiça, dada a grande diversidade de contextos educativos em presença e a afirmação da sua influência no trabalho docente.

Igualdade. O princípio da igualdade refere-se à garantia de que todos os professores estejam sujeitos às mesmas circunstâncias no processo avaliativo. Este princípio representa apenas 10,1% das referências nesta sub-categoria, com predomínio no grupo Esc-e (48,2%), em contraste com uma baixa percentagem (3,6%) nos textos escritos por órgãos de gestão da escola (Esc-OG). Esta distribuição percentual diferencial parece indicar que a desigualdade de processos de avaliação nas várias escolas preocupa mais os professores enquanto corpo profissional, ao passo que os órgãos de gestão, centrados sobretudo no contexto da sua escola, não serão tão sensíveis a essas diferenças. Com efeito, os professores tecem críticas às disparidades de actuação local, em termos da apropriação que cada escola fez da configuração jurídica oficial do modelo, pondo até em causa o princípio da igualdade de oportunidades para os professores. Como se ilustra nesta citação de um texto colectivo de professores,

As diversas interpretações que diferentes escolas têm do modelo de avaliação, conduzindo, por exemplo, a grelhas de observação de professores reconhecidamente absurdas, fazem temer pela forma como serão aplicados certos critérios de índole mais subjectiva, o que colide com a necessidade de garantir um processo minimamente uniforme, de forma a garantir a igualdade de oportunidades entre professores (Esc-i53, p.4).

Considerando o carácter nacional do processo de colocação dos professores, estes receiam as consequências de tais disparidades na sua graduação profissional nos concursos. Com este modelo, as desigualdades verificadas entre escolas transformam o processo de avaliação “numa autêntica lotaria para os professores avaliados” (Esc-e06, p.2). As desigualdades geradas pelas opções locais de avaliação, seja na definição de padrões avaliativos, seja nos procedimentos adoptados, parecem reforçar a arbitrariedade do processo e os sentimentos de injustiça que lhe estão associados.

Na maioria das escolas, os professores que ainda se submetem a concurso constituem uma minoria, o que pode explicar a menor frequência desta sub-categoria. Além disso, muitos destes professores, vivendo condições laborais mais precárias por serem contratados a termo, terão tido, porventura, uma menor participação no processo de contestação.

Confiança. É de salientar que, relativamente aos princípios que consideram desrespeitados, a ‘desconfiança’, a ‘arbitrariedade’ e as ‘incongruências’ são os aspectos mais referidos (38,2%), como se ilustra na citação seguinte, que representa uma posição organizacional de escola:

O modelo de Avaliação de Desempenho, com todas as incidências que sobre ele têm recaído, fundamentalmente as que se relacionam com os órgãos criados e com a doutrina que os sustenta, semeou já insanável desconfiança, inaceitável arbitrariedade e incongruências várias que mesmo o recurso a contínuos despachos regulamentadores não consegue sanar (Esc-OG-Dep11, p.1).

A desconfiança dos professores assenta não só na ideia de que a imparcialidade dos avaliadores não está assegurada, como na constatação da falta de rigor e credibilidade científica com que os instrumentos de avaliação estão a ser construídos nas escolas. A este respeito, por exemplo, um professor questiona-se: "Instrumentos de registo pouco rigorosos poderão avaliar com rigor?" (Prof61, p.2). Em geral, para os professores, este modelo de avaliação “não assegura a justiça, a imparcialidade e o rigor” (Esc-OG-Dep08, p.2). É nesta base que legitimam o seu direito à resistência, como referem estes membros de um Conselho Executivo,

Não queremos, e daí a nossa posição, entrar por um processo em que a avaliação é feita, a qualquer custo, mas sem o rigor, a moralidade e a seriedade que devem ser os pilares de qualquer processo de avaliação de pessoas, com sentido de responsabilidade e ética (Esc-OG-CE02, p.2).

Para estes professores, resistir a um processo alienado de ‘rigor’, de ‘moralidade’ e de ‘seriedade’ é uma forma de garantir o respeito pelos princípios essenciais da avaliação profissional.

Transparência. No conjunto do *corpus*, a falta de transparência do processo de avaliação do desempenho, com 28% das ocorrências, surge em segundo lugar quanto aos princípios da avaliação. Contudo, se considerarmos apenas o grupo dos textos individuais dos professores (Prof), esta crítica apresenta o maior número de ocorrências (n=17). Por um lado, são referidos os riscos de arbitrariedade decorrentes dos conflitos de interesse, encarados como “incorecções e perversões contidas na legislação” (Esc-OG-Dep06, p.1); por outro lado, é apontada a complexidade do modelo com consequências negativas sobre o trabalho lectivo e a relação pedagógica:

Sendo um Modelo complexo, complicado e confuso que rouba cada vez mais tempo à preparação efectiva do trabalho lectivo, à reflexão necessária à ponderação de tantos aspectos que não são "contáveis" nem "contabilizáveis" na relação pedagógica com os alunos, são várias as questões que se nos colocam, que o tornam injusto e impraticável, não valorizando, mas penalizando, de facto, o trabalho dos docentes (Esc-i16, p.2).

A tripla adjectivação utilizada para caracterizar o modelo – “complexo”, “complicado”, “confuso” – reflecte a imagem labiríntica que os professores têm do modelo de avaliação.

Finalidades da avaliação do desempenho

A concepção de um sistema de avaliação do desempenho está dependente das finalidades que se pretendem atingir. É da coerência entre as finalidades, as normas e os procedimentos que nasce a credibilidade do processo de avaliação. Um sistema com um pendor mais formativo preocupar-se-á mais com o desenvolvimento profissional dos avaliados e com a consequente melhoria da qualidade do serviço prestado, ao passo que uma avaliação centrada em classificação sumativa denota a incidência no controlo das actividades profissionais e no grau de conformação com padrões hierarquicamente pré-estabelecidos.

Como se regista no quadro 4.2., a ausência de componente formativa neste modelo de avaliação, não contribuindo “para uma alteração positiva das práticas

pedagógicas dos professores” (Esc-e38, p.1), é o problema mais salientado, com 47,9% das ocorrências e com as maiores frequências em todos os grupos.

Desenvolvimento profissional. Os professores consideram que “este modelo de avaliação não está orientado [...] para o desenvolvimento profissional de cada professor individualmente, porque é tendencialmente controlador e não regulador” (Esc-e35, p.1). Pelo contrário, apontam que “este modelo de avaliação de desempenho produz um sistema prevalentemente penalizador e não potenciador de futuros desempenhos” (Esc-OG-Dep13, p.2). Ora, num processo de desenvolvimento é fundamental que exista segurança e confiança para experimentar e evoluir, o que não parece verificar-se, uma vez que “para existir uma média [de resultados], seja ela qual for (mesmo positiva), tem de haver números acima e abaixo da média, havendo, portanto, sempre professores penalizados” (Esc-av03, p.5). Deste modo, os professores tenderão a adoptar estratégias defensivas de manutenção de um *status quo*, que lhes garante alguma segurança nos resultados, mas que pode inviabilizar a evolução e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas em que se envolvem.

Quadro 4.2 Resultados Referentes às Finalidades da Avaliação do Desempenho

Categoria	Sub-categoria	Corpus					Total	
		Prof (87)	Esc-av (6)	Esc-OG (44)	Esc-i (83)	Esc-e (93)	n=	%
		n	n	n	n	n		
Finalidades da avaliação do desempenho	Desenvolvimento Profissional	22	9	24	55	59	169	47,9%
		13,0%	5,3%	14,2%	32,5%	34,9%	100%	
	Melhoria da Qualidade do Ensino	19	5	8	34	46	112	31,7%
		17,0%	4,5%	7,1%	30,4%	41,1%	100%	
	Controlo do Sistema	16	1	1	29	25	72	20,4%
		22,2%	1,4%	1,4%	40,3%	34,7%	100%	
		57	15	33	118	130	353	100,0%
		16,1%	4,2%	9,3%	33,4%	36,8%	100%	

Melhoria da qualidade do ensino. O objectivo da melhoria da qualidade, com uma percentagem de 31,7%, no quadro 4.2, é considerado comprometido:

este modelo de avaliação está a constituir-se como um acto irrelevante para o desenvolvimento profissional dos docentes, porque em nada contribui para a melhoria das aprendizagens dos nossos alunos nem para a qualidade do trabalho pedagógico (Esc-e35, p.1).

Para melhorar a qualidade do ensino, a componente formativa do modelo seria determinante. Contudo, esta componente surge enfraquecida porque, não só está muito pouco definida nos normativos, como as falhas no processo de selecção dos avaliadores e nas suas qualificações comprometem a sua acção. Assim, os dois grandes objectivos propalados nos normativos que institucionalizam este modelo são questionados e o processo avaliativo surge transformado “num fim em si mesmo [...], quando o mesmo deveria ser um meio para melhorar as aprendizagens dos alunos” (Esc-OG-Dep03, p.7).

Controlo do sistema. Ao contrário, os objectivos de controlo do sistema, não assumidos claramente nos normativos, são afirmados pelos professores, que os referem em 20,4% das ocorrências, como se mostra no quadro 4.2. Por um lado, como referem estes professores, este modelo de avaliação “destina-se, sobretudo, a institucionalizar uma cadeia hierárquica dentro das escolas e a dificultar ou, mesmo, impedir a progressão dos professores na sua carreira” (Esc-i83, p.1). Com efeito, este modelo é, essencialmente, interpretado como um mecanismo de controlo do sistema educativo, seja pela hierarquização⁷¹ da organização escolar, seja pelos seus efeitos na redução do défice público.

Por outro lado, a responsabilização individual pelos resultados dos alunos é vista como indutora da cooptação dos professores para os objectivos estatísticos da tutela.

Como não reconhecer, de imediato, as reais intenções deste modelo? Ou seja, o fabrico de um sucesso artificial, estatístico, empobrecedor do futuro da nação, completamente indiferente a critérios pedagógicos e, mais ainda, incapaz de valorizar uma das peças fundamentais na construção de uma escola de qualidade: os professores (Prof78, p.2).

São precisamente os grupos dos professores avaliadores (Esc-av) e dos órgãos de gestão (Esc-OG), compostos pelos professores-titulares, quem menos refere (com 1,4% das ocorrências) estes objectivos de controlo do sistema, parecendo indiciar a sua colaboração. É que serão eles os actores principais dessa estratégia de “controlo remoto” da acção das escolas ao serviço dos objectivos políticos da governação da Educação.

⁷¹ Referimo-nos à criação da categoria de professor-titular e à distinção de funções específicas para estes professores no Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro. Esta hierarquização foi ainda reforçada com o novo modelo de gestão escolar, instituído pelo Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, que, no nosso entender, institui a perspectiva piramidal da organização escolar com a criação da direcção unipessoal.

Além disso, sobressaiem, no grupo dos textos enviados aos órgãos políticos (Esc-e), as críticas quanto às finalidades de desenvolvimento profissional e de melhoria da qualidade do ensino, respectivamente com 34,9% e 41,1%, salientando que não têm condições de exequibilidade, em jeito de resposta aos normativos publicados e ao discurso público da tutela. Em contrapartida, o efeito de controlo do sistema educativo ocorre mais no grupo dos textos dirigidos aos órgãos da escola (Esc-i), com 40,3%, dir-se-ia, em termos interpretativos, como um alerta dos professores aos órgãos de gestão sobre a sua instrumentalização para este processo de controlo do sistema.

Critérios de avaliação

No processo de avaliação profissional, os critérios definidos, bem como a sua ponderação, reflectem o perfil de professor que se pretende. Estas escolhas políticas, que transmitem as prioridades do desempenho, as normas de comportamento e a natureza do trabalho em avaliação, são legitimadas pela sua adequação, quer ao contexto de trabalho, quer às condições de exercício da profissão. Assim, os critérios da avaliação, que devem ser claros e objectivos, influenciam a actuação profissional, forçando a conformação das práticas com as expectativas organizacionais, ou seja, (re)configurando o contexto organizacional e (re)definindo a identidade profissional que serve a melhoria do desempenho.

Quadro 4.3 Resultados Referentes aos Critérios de Avaliação

Categoria	Sub-categoria	Corpus					Total	
		Prof (87)	Esc-av (6)	Esc-OG (44)	Esc-i (83)	Esc-e (93)	n=	%
		n	n	n	n	n		
Critérios de avaliação	Objecção à subjectividade dos critérios	9	3	16	61	47	136	13,5%
		6,6%	2,2%	11,8%	44,9%	34,6%	100%	
	Limites da perspectiva quantificadora	11	3	18	42	25	99	9,8%
		11,1%	3,0%	18,2%	42,4%	25,3%	100%	
	Razões da ilegitimidade dos critérios de avaliação	38	12	50	147	168	415	41,0%
		9,2%	2,9%	12,0%	35,4%	40,5%	100%	
	Desadequação dos critérios de avaliação à realidade escolar	23	8	44	173	113	361	35,7%
		6,4%	2,2%	12,2%	47,9%	31,3%	100,0%	
		81	26	128	423	353	1011	100%
		8,0%	2,6%	12,7%	41,8%	34,9%	100%	

Como se sintetiza no quadro 4.3, as *razões de ilegitimidade dos critérios* atingem uma percentagem de 41%, com o maior número de ocorrências em todos os grupos de textos, à excepção do grupo dos textos que se dirigem aos órgãos da escola (Esc-i) que alerta para a *desadequação dos critérios definidos à realidade escolar*. As restantes duas categorias, mais centradas em problemas de concretização do modelo, apresentam frequências mais baixas, mas mantêm o padrão de distribuição, com as ocorrências mais elevadas no grupo Esc-i, questionando os órgãos de gestão responsáveis por essa implementação.

Objecção à subjectividade dos critérios. Numa profissão marcada pela dimensão relacional a definição de critérios objectivos, e a sua quantificação, colide com a subjectividade inerente à acção profissional marcada pela adaptabilidade aos contextos. Essa dificuldade é revelada por este Departamento, quando se trata de desenvolver e aplicar os instrumentos de avaliação:

Existem itens com uma forte carga de subjectividade aos quais se pretende atribuir uma quantificação, o que poderá criar arbitrariedade na avaliação (como avaliar se um professor é nada, pouco, medianamente, muito ou muitíssimo empenhado?) (Esc-OG-Dep05, p.2).

Com efeito, termos como “empenhamento”, ou “disponibilidade”, ou “qualidade da participação”, ou ainda “relação com a comunidade” não são passíveis de definição objectiva, baseada em factos, e menos ainda de quantificação. A distinção de níveis de desempenho, nestes casos, revela-se problemática, uma vez que, como referem estes professores, “há dimensões nossas que não cabem em decretos” (Esc-OG-Dep03, p.2).

Assim sendo, o recurso à ironia contorna a impotência que decorre da impossibilidade: “O primeiro que descobrir os indicadores de medida e os instrumentos de registo para o empenho e para a relação será, de certeza, uma pessoa, no mínimo, muito solicitada pelas nossas escolas” (Prof38, p.2). Mas essa impossibilidade de definir com rigor descritores de desempenho objectivos gera insegurança e receios de injustiça, pois, nestas condições, o resultado da avaliação “será passível, a todo o tempo, de ser questionado, inclusive através do recurso aos tribunais” (Esc-e13, p.1), uma vez que os princípios da justiça e da universalidade poderão ser questionados pela carga subjectiva presente nos juízos de valor emitidos pelos avaliadores. Por isso, os professores reclamam a existência de padrões de desempenho oficiais:

A definição dos parâmetros de avaliação, pelo seu grau de subjectividade, ressent-se de um problema estrutural - não existem quadros de referência em função dos quais seja possível promover a objectividade da avaliação do desempenho, levando a uma aplicação não uniforme (Esc-i74, p.1).

Ao introduzirem alguma objectividade na avaliação, uma vez que serão instrumentos de referência nacionais, estes padrões de desempenho poderão reduzir as desigualdades entre escolas. Contudo, a sua definição *central* e exógena às escolas, que os professores aceitam, poderá implicar novas dificuldades, decorrentes da diversidade de contextos educativos presentes nas escolas do país.

Limites da perspectiva quantificadora. Para além do reconhecimento da subjectividade dos critérios de avaliação, a perspectiva quantificadora subjacente à lógica gestionária deste processo de prestação de contas esbarra ainda com as características do contexto profissional docente. Na sua prática profissional, o modo como o professor age, as opções que toma e como as justifica, são as evidências de um processo que não tem resultados garantidos, dada a interdependência inerente à relação pedagógica. Como explicam estes avaliadores,

não se questiona que esse processo [de ensino] seja avaliado. Por exemplo, poderá ser observado (e objecto de avaliação) como é que o professor ensina, o que é que o professor fez perante uma turma com determinados problemas de aprendizagem ou determinado insucesso. Mas deverá ser o processo a ser avaliado, e nunca o resultado que o aluno obtém, pois na construção desse resultado intervêm muitos factores (Esc-av03, p.7).

Deste modo, a importância dada à estatística dos resultados escolares na avaliação profissional, não contribuirá para a melhoria das práticas. Pelo contrário, a leitura desses resultados deve ser contextualizada, como avisa esta Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho,

a utilização dos resultados escolares e a análise da sua evolução, para efeito de avaliação do desempenho, não deve desligar-se do contexto particular da turma e dos seus alunos, nem limitar-se, de forma alguma, a uma mera leitura estatística dos resultados (Esc-OG-CCAD02, p.2).

Apesar de consignada nos normativos, a ponderação do contexto socio-educativo tem difícil concretização, face à ausência de instrumentos de análise e quantificação das variáveis contextuais, que, com indicadores objectivos, permitiriam uma avaliação eficaz e justa. Sem estes instrumentos, as escolas não têm forma de

ponderar o progresso dos resultados escolares, nem capacidade técnica para os construir, como alertam estes professores:

A construção de indicadores de quantificação da progressão dos resultados escolares dos alunos é uma tarefa que extravasa as competências científicas e técnicas da escola, para além de requerer um intervalo temporal dilatado de que, manifestamente não se dispõe presentemente. Uma vez que a credibilidade das metas a definir pela escola e pelo professor dependem da fiabilidade desses indicadores, constata-se que não estão criadas as condições para a existência de confiança num processo de avaliação que se quer justo (Esc-i54, p.3).

A ausência destes instrumentos foi reconhecida pelas entidades responsáveis e esteve na origem da suspensão temporária da ponderação dos resultados dos alunos. Também a perspectiva empresarial de definição de objectivos individuais mensuráveis, não se coaduna com o conteúdo funcional da profissão, centrada nas relações humanas, uma vez que “os alunos não são meros produtos, resultados e, como tal, não podem ser coisificados, enformados, deformados, enclausurados em taxas e taxinhas pré-fixadas!” (Prof61, p.3). Esta quádrupla adjectivação, com sentidos relacionados com o processo industrial, reforçada pela conotação pejorativa do sufixo -inha, em “taxas e taxinhas”, revela a difícil mensurabilidade do trabalho docente, construído por “tantos aspectos que não são “contáveis” nem “contabilizáveis” na relação pedagógica com os alunos” (Esc-i16, p.2), caracterizada pelo seu carácter transitivo. A exclamação final “pré-fixadas!” realça ainda que a lógica inerente à definição prévia de objectivos conflitua com a imprevisibilidade da actividade educativa, como reforçam também estes professores:

O que aqui está em causa é, como se vê, a obrigatoriedade de os professores emitirem, no início do ano, hipóteses sobre um previsível aproveitamento dos alunos. [...] Mas, ao professor - que lida com indivíduos concretos - tal atitude é-lhe ética e deontologicamente vedada. É que, se o fizer, está a dizer que quaisquer que sejam os métodos, as estratégias e os recursos usados haverá sempre os alunos X e Y que não conseguirão ultrapassar as dificuldades. Ou seja, que não está ali a fazer nada (Esc-i20, p.3).

A fixação de objectivos *a priori* colide, assim, com os valores éticos que norteiam a docência. O sucesso educativo dos alunos e o seu bem-estar são objectivos *de per si*, não só situados nos antípodas da “mercantilização educativa”, como, sobretudo, inerentes a uma profissionalidade docente que privilegia o *cuidado* na

relação pedagógica e a adaptabilidade do processo de ensino às contingências do contexto.

Por outro lado, a individualização dessa definição de objectivos, ao serviço da atribuição de responsabilidade ao docente, contradita, não só o carácter colectivo da actividade do professor na escola, como também a interdependência a que a sua acção está sujeita, tornando-o “o único agente responsabilizado pelos resultados dos alunos, quando estes e os seus encarregados de educação têm um contributo decisivo em qualquer pedagogia bem sucedida” (Esc-i48, p.3).

Razões da ilegitimidade dos critérios de avaliação. Com a mais alta percentagem (41%) nesta categoria, como se regista no quadro 4.3, as razões da ilegitimidade dos critérios reúnem 40,5% no grupo Esc-e, em jeito de denúncia para os órgãos políticos externos, mas atingem também 35,4% no grupo Esc-i, como alerta aos órgãos de gestão da escola. O facto de ser a segunda sub-categoria, com o maior número de ocorrências (n=415) em toda esta secção, é significativo da recepção negativa que os critérios patentes neste modelo de avaliação suscitaram nos professores.

A inclusão dos resultados escolares na avaliação docente, ainda que com uma percentagem reduzida, é considerada ilegítima, dado que “os resultados escolares dos alunos não dependem unicamente dos professores” (Esc-OG-Dep06, p.1), não sendo “correcto imputar aos professores a responsabilidade pelo sucesso” (Esc-i53, p.3), não só por não considerar as diversas variáveis do contexto socio-educativo que influenciam os resultados escolares, como também porque “assenta no pressuposto de que a melhoria dos resultados escolares depende do trabalho isolado do professor” (Esc-i34, p.1), sem ter em conta a acção concertada dos Conselhos de Turma. Por outro lado, são realçadas outras condicionantes que influenciam o trabalho desenvolvido:

os professores sabem como dar aulas, o que sucede é que muitas vezes não têm os meios humanos (alunos e pais), organizacionais (complicação burocrática e gestão centralizada) e condições materiais para o poder fazer com qualidade (Prof36, p.2).

As características da comunidade educativa, as dinâmicas organizacionais ou as condições materiais são factores que, actuando a montante, repercutem nas condições do processo de ensino e, portanto, também nos resultados escolares, sem surgirem, contudo, nas estatísticas finais.

A ponderação do abandono escolar na avaliação dos professores também é considerada ilegítima, uma vez que “pune os professores quando os alunos ou os pais

dos alunos decidem, bem ou mal, que chegou a hora de abandonar a escola” (Esc-OG-Dep02, p.2). Havendo inúmeras razões exógenas à escola, os professores alegam a sua impotência para controlar o abandono escolar e exemplificam:

Não são raras as situações em que pais / encarregados de educação obrigam os filhos a sair da escola para ir trabalhar, pois é uma forma de contribuir para o sustento da família (Esc-av04, p.2).

No âmbito do sistema educativo e inserido nas dinâmicas da escola, o professor pode influir no contexto individual dos alunos, encaminhar ou ter intervenções pontuais. Porém, não aceita ser responsabilizado individualmente por uma situação que, não só escapa ao seu controlo, como ultrapassa o conteúdo funcional da profissão.

A metodologia de observação de aulas serve os critérios relacionados com a vertente pedagógica e didáctica da docência. No entanto, o número de aulas observadas é apontado como insuficiente para uma avaliação séria do desempenho, como acusa este professor:

E, sejamos brutalmente sinceros e honestos, não é assistindo a 3 aulas de 45 minutos, num ano lectivo, que se retiram conclusões sobre as qualidades e defeitos de um professor (Prof67, p.2).

Se, por um lado, os avaliadores não têm oportunidade de conhecer o contexto da turma, que é determinante nas opções do professor, por outro, cada aula assistida “pode ser um autêntico teatro e durante o resto das aulas não fazer nada daquilo” (Prof55, p.2). A artificialidade das poucas aulas observadas pode, assim, comprometer a validade dos juízos de valor emitidos na avaliação destes critérios.

A intervenção dos encarregados de educação na avaliação dos professores, surpreendentemente, regista, em todo o *corpus*, apenas n=2 ocorrências. Desta frequência mínima parece transparecer a anuência dos professores a este critério, o que pode ser explicado pelo *habitus* de exposição do trabalho do professor às apreciações dos alunos e, indirectamente, ao julgamento dos pais. São apontados como factores negativos, ora o facto de serem “elementos que de forma directa detêm no processo a posição de interessados e que de forma indirecta (através dos seus educandos) recolhem e inferem os fundamentos da sua apreciação” (Esc-OG-CP04, p.2), ora os pais que “mal conhecem os professores, raramente vão às escolas e muitas vezes responsabilizam os docentes pelos erros dos filhos e deles próprios” (Esc-e22, p.2).

A inclusão da formação contínua como critério de avaliação é sentida como injusta, não porque não seja reconhecida a sua necessidade e utilidade para a melhoria, mas antes porque é factor de desigualdade, uma vez que a escassez da oferta dificulta a sua frequência, sobretudo em certas áreas disciplinares ou, no caso dos professores contratados, por serem preteridos em favor de colegas com vínculo à carreira. Estes professores esclarecem:

Este modelo de avaliação também penaliza todos os docentes que não tenham tido possibilidade de fazer acções de formação, sem ter em consideração que muitos centros de formação não disponibilizam acções compatíveis com as necessidades dos professores; acresce a esta circunstância o facto de as poucas disponíveis pressuporem pagamento, facto inédito tendo em conta o direito que assiste aos professores de terem acesso a formação gratuita (Esc-i26, p.3).

Não se trata, portanto, da ilegitimidade do critério, mas antes da ilegitimidade da penalização, uma vez que, de acordo com o consignado no estatuto docente, a sua disponibilização gratuita deveria ser a regra.

Desadequação dos critérios de avaliação à realidade escolar. A profissão docente é desenvolvida numa enorme diversidade de contextos, com especificidades decorrentes do grau de ensino, da disciplina leccionada, das necessidades de apoio dos alunos, das características das turmas. Como a aplicação uniforme dos critérios deste modelo de avaliação não tem em conta essa diversidade, “a maioria dos itens constantes das fichas não é passível de ser universalizada” (Esc-i19, p.2), o que viola os princípios de igualdade e de justiça inerentes ao processo avaliativo. Por exemplo, “não são tidos em consideração aspectos como nº de turmas, nº de níveis e graus de ensino, contexto sociocultural em que as escolas estão inseridas, constituição / características das turmas...” (Esc-OG-Dep06, p.2). Por outro lado, as particularidades do ensino especial escapam à lógica dos resultados ou da turma, demonstrando a desadequação dos critérios àquele tipo de ensino. Do mesmo modo, as características do ensino pré-escolar não se coadunam com a uniformidade dos critérios, como esta Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho revela:

Salienta-se a incongruência do sistema de ADD, em relação ao ensino pré-escolar, que se baseia em normativos e orientações do ME que não contemplam nem a quantificação dos resultados escolares dos alunos nem o "abandono escolar", pois trata-se de um nível de ensino não obrigatório (Esc-OG-CCAD02, p.2).

Estas incongruências tornaram-se focos de instabilidade e de dificuldades acrescidas na fase de implementação, com resoluções *ad hoc* que mantiveram a lógica uniformizadora dos critérios de avaliação. Já nos graus de ensino pluridisciplinar, a comparação de resultados suscitou alertas quanto à natureza diferenciada das disciplinas:

há disciplinas em que a obtenção de sucesso está mais facilitada, pelo que os resultados da avaliação dos alunos serão comparados entre disciplinas com competências e níveis de exigência totalmente diferentes (Esc-i37, p.4).

A comparação de resultados entre disciplinas mais teóricas e mais práticas é, assim, apontada como factor de injustiça nesta avaliação, tornando a uniformidade de tratamento num modo de desigualdade. Também a inclusão da avaliação externa nos critérios se revela factor de desigualdade, pois, como analisa o Conselho Pedagógico de uma escola,

uns docentes são avaliados tomando em consideração provas de avaliação externa e outros não o são pelo facto de as mesmas não existirem e as próprias provas de avaliação externa não obedecem aos mesmos critérios da avaliação interna (Esc-OG-CP09, p.4).

Com efeito, os docentes das disciplinas sujeitas a exame, não só são discriminados nesse critério, como são sujeitos a uma comparação que surge como ilegítima, dado que, não só a classificação interna dos alunos considera competências que não são avaliadas em exame, como ainda tem em conta o contexto socioeducativo dos alunos, o que não acontece no exame.

Ao contrário, surgem exigências de diferenciação para os docentes de territórios pedagógicos de maior complexidade: “este modelo não discrimina positivamente os docentes que leccionam turmas com situações problemáticas e com maiores dificuldades de aprendizagem” (Esc-OG-Dep08, p.3). Tratando-se de contextos que implicam um maior esforço e competências acrescidas ao professor, às exigências de discriminação positiva subjaz uma lógica de compensação e reconhecimento pelas mais difíceis condições de trabalho que estes docentes enfrentam, estando, portanto, ao serviço do princípio da equidade.

As condições físicas das escolas, sendo muito distintas, são também invocadas como factores de desigualdade perante a avaliação, uma vez que também influem no desempenho do professor. Neste exemplo, os professores salientam o contraste entre o

grau de exigência dos critérios de avaliação e as condições concretas em que exercem a docência:

professores que leccionam as suas aulas em escolas e salas decrepitas e desprovidas de recursos pedagógicos hoje essenciais; condições deficientes para os professores desenvolverem nas escolas o seu trabalho de preparação de aulas (ausência de gabinetes dignos, arejados e apetrechados com mobiliário adequado e carência de computadores, impressoras, scanners, bibliografia e outros recursos didácticos necessários) (Esc-e22, p.5).

Os espaços de leccionação, a disponibilidade de recursos e as condições para o trabalho individual são, aqui, avaliados negativamente através da adjectivação pejorativa - “decrepitas”, “desprovidas”, “deficientes” -, e de nomes com conotação negativa – “ausência”, “carência” -, o que indicia como o desnível entre o que é exigido e as possibilidades do seu cumprimento é sentido como injusto pelos professores. É certo que as escolas não têm todas as mesmas condições físicas, mas isso só aumenta mais os factores de desigualdade na avaliação. Para mais quando as restrições orçamentais atingem o trabalho didáctico dos professores que “só podem tirar fotocópias de testes de avaliação sumativa” (Prof21, p.2), mas são avaliados pelo material que fornecerem aos alunos; ou colidem com os procedimentos exigidos para a avaliação docente, como neste caso:

já tenho 70 páginas para o "portafolhas". E faltam lá mais algumas que ainda não tive oportunidade de imprimir em casa, com a minha impressora, pois fomos logo avisados que esse material não podia ser impresso na escola (Prof55, p.1).

A ironia presente na tradução literal e entre aspas, revela a desvalorização que esta professora faz deste instrumento de avaliação, ou do seu papel na avaliação. Por outro lado, ao denunciar que suporta os custos do processo, revela a escassez de recursos atribuídos à elaboração dos instrumentos de avaliação.

Também as condições organizacionais do sistema educativo e de cada escola, em particular, são valorizadas pelos docentes como determinantes no seu desempenho profissional, sendo que “o docente é apenas um dos agentes, com orientações definidas superiormente (programas, competências, currículos)” (Esc-i79, p.4). Ao nível da escola, a sua acção está dependente de outras variáveis, uma vez que

se enquadram nos fóruns dos conselhos de turma, das estruturas intermédias, dos objectivos gerais da escola e das condicionantes legais e materiais que, nem sempre permitem que estas realizem o seu trabalho nas condições desejáveis (Esc-i49, pp.2-3).

Realçando a interdependência entre o desempenho pessoal e o das estruturas colectivas em que estão inseridos, estes professores sublinham a incongruência da responsabilização individual presente nesta avaliação, sentido-a como injusta e promotora de desigualdades. É que, entre escolas, as condições organizacionais diferem acentuadamente, como alertam estes professores:

não podemos negligenciar as desiguais condições das escolas, nomeadamente, ao nível da qualidade e disponibilidade de equipamentos, da distribuição de alunos, quer com problemas e dificuldades acrescidas, quer com distintas resistências à disciplina e à aprendizagem, bem como ao nível dos suportes de acompanhamento psicopedagógico dos casos mais difíceis, para se darem apenas alguns exemplos (Esc-i25, pp.5-6).

As políticas de constituição de turmas e de distribuição do serviço docente, da responsabilidade dos órgãos de gestão, bem como as regras de acesso aos espaços e equipamentos, ou a existência de serviços de apoio social e psicológico, podem diferenciar substancialmente as condições de trabalho em cada escola, produzindo desigualdades que, sendo reveladoras do grau de desenvolvimento de cada organização, serão pouco compatíveis com a lógica uniformizadora que preside ao modelo de avaliação do desempenho docente.

Avaliação *inter pares*

Neste modelo de avaliação, os avaliadores são pares, professores na mesma escola do avaliado. Esta opção pretende sublinhar a vertente formativa do processo avaliativo, contudo a introdução simultânea de uma componente classificativa introduz disfunções na aplicação prática do modelo. Além disso, a preparação dos avaliadores para as funções de avaliação revela-se deficitária.

Como se observa no quadro 4.4, a *credibilidade do processo de selecção dos avaliadores* reúne a maior percentagem (61,1%), suplantando a *degradação das interacções profissionais e pessoais* (38,9%) nas críticas dos professores. Este predomínio mantém-se em todos os grupos de textos, à excepção do grupo dos avaliadores (Esc-av) que apresenta o maior número de ocorrências na *degradação das interacções profissionais e pessoais*. Este facto parece indiciar uma divisão entre os professores, com os avaliadores a questionarem mais os efeitos do modelo nas relações

personais, mas, ao contrário dos avaliados, parecendo não pôr em causa a forma como decorreu o processo de selecção.

Quadro 4.4 Resultados Referentes à Avaliação Inter Pares

Categoria	Sub-categoria	Corpus					Total	
		Prof (87)	Esc-av (6)	Esc-OG (44)	Esc-i (83)	Esc-e (93)	n=	%
		n	n	n	n	n		
Avaliação inter pares	Degradação das interacções profissionais e pessoais	51	20	48	120	116	355	38,9%
		14,4%	5,6%	13,5%	33,8%	32,7%	100%	
	Credibilidade do processo de selecção dos avaliadores	87	7	59	231	173	557	61,1%
		15,6%	1,3%	10,6%	41,5%	31,1%	100%	
		138	27	107	351	289	912	100%
		15,1%	3,0%	11,7%	38,5%	31,7%	100%	

Degradação das interacções profissionais e pessoais. A degradação das relações pessoais surge como consequência negativa da avaliação pelos *pares*. É que o trabalho docente tem uma componente relacional, cimentada, ao longo dos anos, em relacionamentos que, em muitos casos, ultrapassam as fronteiras profissionais. Com este modelo de avaliação, os professores sentem que:

as relações de cooperação, de partilha e de cordialidade que durante anos fomos construindo na nossa escola estão, neste momento, seriamente ameaçadas por um modelo que, na prática, fomenta a competitividade feroz e o individualismo. Uma organização com este ambiente não pode proporcionar bons resultados! (Esc-av02, pp.1-2).

A utilização da exclamação final, mostra bem como a degradação do ambiente de trabalho é encarada como negativa para a prossecução dos objectivos educativos, uma vez que a partilha de informação e as práticas colaborativas são consideradas essenciais ao sucesso organizacional e dos alunos. Contudo, “não há diálogo entre os docentes, havendo um “ruidoso” silêncio sepulcral na sala de professores” (Prof21, p.3). A utilização do adjectivo “sepulcral”, do campo semântico de “morte”, a reforçar o “silêncio” revela com nitidez o sentimento de perda afectiva que invade os professores: a quebra de laços relacionais que são suporte fundamental da prática docente, face à organização individualizada do trabalho. Contudo, a aposição de “ruidoso” ao “silêncio sepulcral” pode ser interpretada como um alerta para a situação de mau-estar espelhada num espaço de convívio tradicionalmente muito rico em interacções, um aviso para o

prejuízo que a desestruturação das relações de cooperação e colaboração entre professores pode trazer ao próprio desempenho docente.

Nos textos analisados, as relações pessoais parecem minadas pela lógica *performativa* decorrente da introdução da dimensão classificativa na avaliação pelos *pares*, reforçada pela “inevitável arbitrariedade decorrente do respeito pelas percentagens atribuíveis a cada “universo de docentes” (Esc-i81, p.9). Este professor clarifica a situação:

O problema que se põe é que quando falamos da avaliação, proposta pelo ME, não falamos de uma avaliação, mas sim de uma classificação. [...] E é esta nuance da avaliação que irá emperrar a cooperação e o enriquecimento dos professores, enquanto actores de processos que se pretendem colegiais. Numa profissão em que este deveria ser um dos objectivos, este tipo de avaliação fará com que defina qualquer partilha de conhecimentos, de materiais, de trocas pedagógicas (Prof16, p.1).

Com a criação de contextos favoráveis à competitividade entre professores, "abrem-se fissuras no seio das escolas, criam-se estigmas de consequências irremediáveis e imprevisíveis, após a validação final dos resultados” (Esc-i48, p.1). Por isso, a competição pela classificação mais favorável potencia a emergência de conflitualidades que tenderão a enfraquecer as, já de si pouco frequentes, práticas colaborativas nas escolas. Como se refere na citação seguinte,

Estamos convictos que o modelo de avaliação de desempenho a que nos querem obrigar vai contribuir para a criação de conflitos, enfraquecimento de laços de cooperação e, na generalidade, culminar com o enfraquecimento das relações de respeito entre os docentes (Esc-OG-Dep07, p.1).

Os professores alertam, deste modo, para os perigos da competição entre pares e para a conveniência de retirar a dimensão classificativa e seriativa da alçada dos avaliadores-colegas, como forma de salvaguardar o trabalho de equipa imprescindível à qualidade do processo de ensino. Neste sentido, defendem que “uma avaliação entre pares só poderá ser profícua e salutar se se nortear por uma dimensão formativa” (Esc-i54, p.2). Com efeito, a classificação entre pares é fonte de desconforto tanto para avaliados como para avaliadores, sobretudo quando as relações pessoais existentes entre colegas surgem como obstáculo ao cumprimento do princípio da imparcialidade. Como este professor afirma,

há relações de proximidade, de afastamento, de indiferença e, até, laços familiares. Ora, não sendo as relações entre as pessoas neutras, que garantia de independência pode ter a avaliação (Prof23, p.6)?

Esta desconfiança relativamente ao processo parece um rastilho que a todo o momento despoletará conflitos incontornáveis, como é referido por estes avaliadores:

tal avaliação [entre pares] é considerada com reservas quer por um quer pelo outro e conduzirá fatalmente à emergência de conflitualidades, comprometendo o trabalho de cooperação que os professores sempre desenvolveram nas escolas (Esc-av03, p.9).

Dadas as dificuldades relativas ao exercício da imparcialidade por parte dos avaliadores, aumentam os receios de situações de injustiça, potenciadoras de conflitualidade. Como se pode ler em texto de Departamento, “na maior parte dos casos será colega/amigo... de muitos anos de vivências, de histórias de vida com todos os requintes de amizade, desconfiança, atracção-rejeição” (Esc-OG-Dep03, p.5). Verifica-se, assim, que a hierarquia recentemente instituída, com a criação dos professores-titulares, não é reconhecida pelos professores, antes emergindo, na sua perspectiva, como cobertura legal “para distorções que podem emergir de antagonismos pessoais e profissionais, quando não de arrivismos de personalidade” (Esc-i, p.1).

Estes receios são ainda reforçados pela possibilidade de alternância dos mesmos professores nos papéis de avaliador e avaliado. Com efeito, os professores denunciam “contingências disparatadas, como os avaliadores de hoje serem avaliados amanhã, e vice-versa, ...” (Esc-i25, p.4). Esta possibilidade de troca de papéis, por um lado, agrava ainda mais o clima de insegurança que rodeia o processo avaliativo, por outro, reforça a ineficácia associada à criação artificial da hierarquia dos professores-titulares e a sua descredibilização no seio da classe docente. Além disso, ao contrário do que estava previsto, estes professores avaliadores não serão avaliados na componente científico-pedagógica⁷², dada a falta de recursos da inspecção-geral. A restrição da sua avaliação à consideração de aspectos administrativos pelo Director potencia os receios de parcialidade e revela uma desigualdade dificilmente aceitável, que estes professores salientam:

⁷² A avaliação do coordenador de departamento é regulada pelo artº 29º do Decreto Regulamentar 2/2008. Nunca foi regulado o nº 4 do artº 29º, nem levada à prática a avaliação por Inspectores. Assim, a avaliação do coordenador de departamento ficou reduzida aos indicadores referidos no artº 18º, a ponderar pela Direcção Executiva para todos os professores. O artº 6º do Decreto Regulamentar 11/2008, de 23 de Maio veio confirmar essa situação.

Esta avaliação é, por demais, injusta e geradora de desigualdades, na medida em que aqueles que vão avaliar (coordenadores e avaliadores) não serão avaliados por um inspetor, pelo menos, no presente ano lectivo (Esc-i08, p.3).

Esta medida de “simplificação” proposta pela tutela, ao dispensar os professores-avaliadores, precisamente os que deveriam ser tomados como exemplo, da avaliação da dimensão “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, incluindo a observação de aulas, veio desvalorizar as componentes, científica, didáctica e pedagógica do desempenho docente.

Credibilidade do processo de selecção dos avaliadores. No processo de avaliação, a credibilidade atribuída aos avaliadores decorre do reconhecimento da sua competência profissional, não só pela experiência demonstrada, como também pela formação específica para o exercício da função de avaliação em contexto de supervisão, uma vez que esta não exige as mesmas competências da avaliação dos alunos. É esse reconhecimento que investe o avaliador da autoridade necessária à aceitação do julgamento emitido sobre o desempenho de cada professor.

Como se pode ler no quadro 4.4, as críticas ao processo de selecção dos avaliadores, bem como a previsão dos seus efeitos no processo de avaliação, reúnem 61,1% das ocorrências nesta categoria, com o valor mais elevado (41,5%) no grupo dos textos que os professores dirigiram aos órgãos de gestão das escolas (Esc-i), mas com uma percentagem residual (1,3%) no grupo dos avaliadores (Esc-av). Observa-se uma divisão entre professores e professores-titulares, os primeiros alertando os órgãos de gestão, ao passo que os segundos parecem não questionar essa selecção, sentida, contudo, pelos não seleccionados, como arbitrária. Como refere este departamento,

a artificial divisão da carreira e a criação, por concurso, da figura do professor titular, considerando apenas o currículo dos últimos sete anos, independentemente de qualquer avaliação de mérito, transformou o acesso numa autêntica lotaria, em que o critério, ignorando a ética, depois de ter ludibriado direitos consagrados, gerou inadmissíveis injustiças (Esc-OG-Dep11, p.1).

O termo “lotaria”, ou “lotaria ministerial” (Esc-OG-Dep08, p.2), do campo semântico de “jogo”, é recorrentemente utilizado para caracterizar este processo de selecção dos avaliadores, realçando o carácter arbitrário dos seus critérios. É particularmente sentida como injusta a restrição aos últimos sete anos de trabalho que terá excluído “muitos professores com currículos altamente qualificados, com anos de

trabalho dedicado ao serviço da educação e com investimento na sua formação pessoal, gerando nas escolas injustiças aviltantes” (Esc-OG-Dep08, p.2). Esta alegação terá mesmo peso na abertura, mais tarde, de novo concurso extraordinário com vista à resolução de situações que foram alvo de decisão jurídica. Contudo, os professores acusam:

os parâmetros desse concurso circunscreveram[-se], aleatória e arbitrariamente, aos últimos sete anos, deitando insanamente para o caixote do lixo carreiras e dedicações de vidas inteiras entregues à profissão (Esc-OG-Dep01, p.1).

A não consideração no concurso da experiência adquirida ao longo de toda a carreira é sentida como um desperdício de recursos, reforçado não só pela imagem do “caixote do lixo”, como pelo advérbio “insanamente”, do campo semântico de “loucura”. Este desperdício é considerado tanto mais irracional quanto o discurso político que legitima este processo assenta precisamente numa racionalidade focada na eficiência. Essa constatação é ainda reforçada pela expressão “dedicações de vidas inteiras”, carregada de dramatismo, espelhando o sentimento de injustiça face ao não reconhecimento de muitos percursos de carreira. Por outro lado, a restrição dos critérios de selecção ao exercício de cargos administrativos aumentou a desconfiança no processo, uma vez que as competências pedagógico-didácticas dos professores seleccionados, ou mesmo as competências de supervisão, não foram avaliadas, “[atribuindo] de um modo arbitrário as competências ao avaliador” (Esc-i75, p.2). Neste contexto, a credibilidade dos avaliadores é posta em causa, o que mina a sua autoridade no processo de avaliação. Como referem estes professores,

o Ministério da Educação não está em condições de poder assegurar às escolas que muitos dos avaliadores possuam, além das competências de avaliação requeridas, uma prática pedagógica modelar, ou apenas razoavelmente bem sucedida, nos parâmetros em que avaliam os colegas. Em contexto escolar, parece-nos anti-pedagógico e contraproducente impor a autoridade por decreto, a partir de uma cegueira autocrática (Esc-i25, p. 4).

O “decreto”⁷³ restringe o acesso ao concurso de selecção aos professores com maior antiguidade, o que parece ser outro factor a fragilizar a sua credibilidade enquanto avaliadores, uma vez que, como relembra esta professora, “o tempo de serviço cumprido não é forçosamente sinónimo de trabalho de qualidade desenvolvido e experiência positiva adquirida” (Prof13, p.2). O recrutamento docente massivo nos anos

⁷³ Cf. Decreto-Lei 200/2007, de 22 de Maio.

70 e 80, para colmatar a necessidade de alargamento da escolaridade, terá permitido a entrada no sistema educativo de muitos professores, posicionados actualmente nos últimos escalões da carreira, sem formação pedagógico-didáctica inicial. A partir dos anos 90, praticamente todos os professores ingressaram na carreira com formação inicial e, dadas as crescentes dificuldades de colocação, começaram, na prática, a ser alvo de selecção, o que terá elevado o nível de competências para o ensino. Em face disto, a ideia do que é ser professor é também colocada em causa, como se verifica nesta citação:

E, já agora, o que é de facto um professor titular? O mais capaz? O mais coloquial? O mais assíduo? Será que, em alguns casos, falamos daqueles que durante anos ou décadas se foram arrastando indolentemente pelas escolas por que passaram, e num abrir e fechar de olhos, depois de os esfregarem, descobrem que são professores titulares? Esses estavam de facto no lugar (escola) e na hora (escalão remuneratório) certos. [...] Tem-se a sensação de que nada do que aqui está em causa tem a ver com a competência, a história e o mérito profissionais (Esc-e25, p.3).

O retrato aqui traçado, ao reforçar a crítica, não só às arbitrariedades do processo de selecção, como, sobretudo, à ausência de critérios de competência, mostra como esta divisão da carreira é vista pelos professores como artificial, uma vez que “não radica numa efectiva especialização de funções” (Esc-e17, p.1). Com efeito, não parece ter sido prevista a credibilização dos avaliadores como fonte de confiança na avaliação. Como salienta este professor,

este processo não se baseou numa selecção que permitisse determinar os mais capazes, entre todos nós, para avaliar os demais. E isto contaminou de desconfiança todo o processo desde o início e demonstrou, sem sombra de qualquer dúvida, o "rigor" que o ministério quis imprimir a este processo desde bem cedo! (Prof77, pp.1-2);

O modo como foram seleccionados os avaliadores, não garantindo competência e preparação, é uma das causas da desconfiança dos professores, pois a ausência de credibilidade dos avaliadores mina a sua autoridade para emitirem juízos de valor sobre o trabalho observado. Uma professora reconhece: “O problema real tem a ver com o facto de todo este processo assentar os alicerces numa farsa: o concurso para professores titulares” (Prof77, p.3). Por isso, para além de porem em causa a avaliação pelos pares, muitos professores assumiram posições de recusa e de confronto, exigindo um processo credível, no qual os avaliadores se posicionassem num nível superior de desenvolvimento profissional. Como refere um professor,

desta forma não. Recuso-me a ser avaliada por pares, sobretudo pares a quem não reconheça superioridade de conhecimento, capacidade ou desempenho pedagógico ou científico na docência e na formação e avaliação de docentes [...]. Não é nada contra os colegas a quem saiu a rifa premiada... é pelo facto de serem avaliadores acidentalmente, num jogo viciado à partida (Prof79, p.3).

Mais uma vez, são utilizados vocábulos do campo semântico de “jogo”, como “rifa”, “premiada”, “viciado”, para ilustrar o carácter arbitrário presente neste processo de selecção, reforçado ainda pelo uso do advérbio “acidentalmente”, que marca a imprevisibilidade de alguns critérios de selecção.

Síntese. Nesta secção analisámos a argumentação dos professores relativamente aos princípios que devem suportar o processo de avaliação profissional, às finalidades que esse processo deve prosseguir e aos critérios de avaliação, do ponto de vista da sua aplicabilidade perante a complexidade que constrói o universo educativo. Apresentámos ainda as posições críticas dos professores relativamente às perturbações que a avaliação *inter pares*, pela sua componente classificativa, traz para o nível das relações pessoais na escola.

Lógicas de legitimação da contestação ao modelo de avaliação

A perspectiva política de análise das organizações permite encarar a escola, e o sistema educativo, como uma organização social, na qual os actores jogam o seu poder, de autoridade ou de influência, nos processos de tomada de decisão. Esses jogos de poder são concretizados através de estratégias que servem os objectivos dos grupos de interesse em presença na organização, de acordo com lógicas de acção implícitas que reflectem os valores ideológicos que norteiam a sua acção. Essas lógicas de acção emergem, portanto, da relação implícita que se estabelece entre os enunciados discursivos e as estratégias de acção que lhes subjazem. O discurso constitui-se, assim, como um veículo privilegiado para a percepção dos conteúdos ideológicos que sustentam as decisões e reacções dos diversos grupos de interesse que coligam os actores dentro da organização. Neste sentido, procuraremos, nesta secção, perspectivar

as lógicas que fundamentam os posicionamentos dos professores referentes à instituição do modelo de avaliação configurado pelo Decreto Regulamentar 2/2008.

Assim, relativamente aos argumentos contra o modelo de avaliação, os resultados estão organizados segundo as cinco categorias que emergiram da análise: *Salvaguarda do Estatuto profissional*, *Desocultação de paradoxos gerencialistas*, *Valorização do conhecimento da realidade escolar*, *Reacção à reconfiguração da Imagem de Professor*, *Defesa da qualidade da Escola Pública*. Em cada uma destas categorias, apresentaremos quadros organizativos dos resultados, ilustrando-as com exemplos significativos das ocorrências em cada sub-categoria, procurando estabelecer conexões e interpretar as lógicas subjacentes.

Salvaguarda do Estatuto Profissional

Enquanto mecanismo de regulação da profissão, o Estatuto profissional dos professores tem historicamente sofrido inúmeras transformações. Com efeito, as alterações introduzidas em 2007 no Estatuto da Carreira Docente traduzem opções

Quadro 4.5 Resultados Referentes à Salvaguarda do Estatuto Profissional

Categoria	Sub-categoria	Corpus					Total	
		Prof (87)	Esc-av (6)	Esc-OG (44)	Esc-i (83)	Esc-e (93)	n=	%
		n	n	n	n	n		
Salvaguarda do Estatuto profissional	*Degradação das condições laborais	61	15	30	139	114	359	28,1%
		17,0%	4,2%	8,4%	38,7%	31,8%	100%	
	Quebra de expectativas profissionais	37	7	23	157	97	321	25,1%
		11,5%	2,2%	7,2%	48,9%	30,2%	100%	
	Perspectiva funcionalista	42	7	27	79	128	283	22,2%
		14,8%	2,5%	9,5%	27,9%	45,2%	100%	
	Excesso de Formalismo	56	10	23	120	105	314	24,6%
		17,8%	3,2%	7,3%	38,2%	33,4%	100%	
		196	39	103	495	444	1277	100%
		15,3%	3,1%	8,1%	38,8%	34,8%	100%	

políticas com impacto, não só para a (re)configuração da profissão docente, como também para a evolução do próprio sistema educativo. Como revelam os resultados apresentados no quadro 4.5, os professores reagem à degradação das condições laborais e à quebra de expectativas profissionais, mas também questionam a perspectiva funcionalista da profissão que recorre ao formalismo, sentido como excessivo e revelador da quebra do contrato de confiança enraizado na profissão docente.

No quadro 4.5, todas as sub-categorias apresentam valores muito próximos, não se distinguindo particularmente.

Degradação das condições laborais. A *degradação das condições laborais* é a sub-categoria com maior percentagem, com 28,1%, sendo invocada em duas vertentes: enquanto consequência do Estatuto de 2007, mas também como consequência da implementação do modelo de avaliação. Embora a maior percentagem surja no grupo Esc-i (38,7%), é precisamente no grupo dos avaliadores que o número de ocorrências se destaca, considerando que é composto por seis textos. Este grupo e o grupo Prof, com n=61 ocorrências, apresentam, nesta sub-categoria, o valor mais elevado relativamente a todas as outras, traduzindo, respectivamente, a sobrecarga de trabalho que o processo de avaliação constitui para os avaliadores e o desgaste psicológico que a implementação do modelo de avaliação parece potenciar nos professores.

A definição de tempos rígidos de trabalho (Despacho 13599/2006), com distinção de trabalho lectivo, trabalho de estabelecimento e trabalho individual, constituiu na prática um alargamento de funções que configura uma intensificação do trabalho docente. Institucionalizado o trabalho no estabelecimento, os professores salientam que

Dez ou onze tempos de trabalho individual não são suficientes para a planificação de aulas, a análise e reflexão sobre as estratégias mais adequadas, a criação de recursos diversificados e inovadores, a elaboração de material para apoio a alunos com necessidades educativas especiais, a preparação de instrumentos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, a correcção dos mesmos, a reflexão sobre os resultados, a reformulação de práticas... Tudo isto multiplicado por uma média de cem alunos, cinco, seis ou sete turmas, três, quatro ou cinco níveis... Para além destas funções, acrescente-se a participação nas reuniões dos órgãos de gestão intermédia, as horas de ocupação dos alunos, as horas de dinamização e/ou participação em actividades complementares ou extra-curriculares, a intervenção junto dos encarregados de educação, etc (Esc-i18, p.2).

A enumeração das actividades incluídas no tempo de trabalho individual, associada à “multiplicação” por alunos e por turmas, e ainda aos termos de adição “para além” e “acrescente-se”, e à conclusão com “etc”, pretende salientar o excessivo número de tarefas que competem a um professor no seu tempo de trabalho, para demonstrar que “não são suficientes” aquelas onze horas. Esta argumentação surge ao serviço das alegações de que o excesso de trabalho impede a melhoria da qualidade das práticas de ensino. Com efeito, no dizer deste colectivo de professores de uma escola,

asfixia os professores com horários de trabalho intensivos e tarefas burocráticas desmedidas, a realizar nas escolas e/ou em casa, tarefas essas que por isso são impossíveis de cumprir com o rigor alegadamente exigido (Esc-e22, p.3).

Avaliação do desempenho e intensificação. A imagem da “asfixia” remete para um limite extremo, sublinhado ainda pela adjectivação que reforça o excesso: “intensivos”, “desmedidas”, “impossíveis”. Surgem, então, indícios da impossibilidade de cumprimento de todas as novas responsabilidades que recaem sobre o professor: “existe uma grande sobrecarga de trabalho, o que nos obriga a despende muito para além das 35 horas de trabalho semanal” (Esc-OG-Dep07, p.2).

Porém, o modelo de avaliação, tal como foi configurado no Decreto Regulamentar 2/2008, não só não considera as condições de contexto que os professores salientam, como imprime ainda maior pressão sobre os docentes ao introduzir elevados níveis de exigência no desempenho. Os professores sentem que

este modelo de avaliação do desempenho degrada as condições laborais do professor e afecta a sua vida familiar, na medida em que o docente é obrigado a despende inúmeras horas [...] para fazer face às inúmeras tarefas burocráticas ou extra-curriculares, de formação e de investigação, que não são contabilizadas, muito menos pagas, mas que contribuem perniciosamente, para a sua avaliação (Esc-i48, pp.3-4).

As exigências de constante aperfeiçoamento profissional, através da formação e da investigação surgem como exemplos de intensificação da actividade, uma vez que embora sejam consideradas na avaliação do desempenho, são desenquadradas das suas funções. A responsabilização individual do professor pelo seu desenvolvimento profissional parece configurar uma desresponsabilização do sistema educativo por esta importante componente da melhoria, em contradição com as finalidades apresentadas nos normativos. Esta avaliação do desempenho introduz, portanto, factores de intensificação do trabalho, aos quais os professores respondem, propondo:

Pretendemos que o nosso horário de trabalho - lectivo, não lectivo e individual - passe a ser cumprido integralmente na escola [...] As nossas casas não devem continuar a ser a extensão da escola, transformadas em gabinetes clandestinos sem horários de funcionamento! (Esc-OG-Dep07, p.2).

A estratégia de resistência aqui implícita visa desocultar duas incoerências. Por um lado, com a expressão “gabinetes clandestinos”, desmonta o discurso político que insistiu na permanência dos professores nas escolas, sem reconhecer a inexistência de condições físicas para que todos aí possam desenvolver a sua actividade individual. Por outro lado, a exclamação final lança uma provocação sobre esse mesmo discurso, ao defender o cumprimento de um horário pré-fixado, no pressuposto de que esse tempo será insuficiente para a consecução de todas as tarefas previstas.

A implementação do modelo de avaliação surge, deste modo, como mais um factor de sobrecarga, uma vez que

os docentes dedicam a maior parte do seu tempo disponível - muito mais do que as 35 horas previstas - emaranhados em tarefas burocráticas que em nada contribuem para melhorar a situação do ensino (Esc-OG-Dep11, p.2).

Desmotivação e desgaste profissional. Este acréscimo de trabalho é sentido como inútil e desgastante, pois não só invade a vida pessoal e familiar dos professores, como não tem efeitos positivos na vertente pedagógica da actividade, a mais valorizada pelos docentes. Antes pelo contrário, os professores sentem-se “exaustos e desmotivados, faltando-lhes tempo e serenidade para se dedicarem ao que deve ser a sua preocupação essencial: os alunos” (Esc-i77, p.3). Esta desmotivação é simultaneamente fonte de angústia, pois “não contribui em nada para a melhoria da aprendizagem dos alunos” (Esc-i75, p.2), uma vez que “a motivação, o sentido de humor e a disponibilidade, estados de espírito fundamentais para o exercício da [...] profissão, estão a esgotar-se e a desaparecer” (Dep07, p.2). Em consequência, as escolas são povoadas por “professores angustiados, deprimidos, desolados, maltratados com tanta burocracia e horas de trabalho infindáveis” (Prof70, p.1). A enumeração gradativa de estados psicológicos, tendo uma componente pleonástica, ilustra também a crescente degradação das condições de trabalho, o clima de impotência e de frustração instalado entre os docentes. Como é visível no desabafo de uma professora,

foi então que desmoronei, e chorei, como já vira outras colegas chorar, não por causa do trabalho a mais, burocrático, inútil, fora de tempo, nem por regras a meio do ano, nem

pela família "abandonada", nem pela sensação de que tudo tem de se recomeçar, mas pela humilhação, pela desfaçatez, pela falta de rigor e de sentido comum, pelo desrespeito que revela pelos professores cada um destes passos... (Prof09, p.1).

O desrespeito pelo estatuto profissional dos professores e a consequente desregulação do seu trabalho têm efeitos fortemente desmotivadores na acção pedagógica dos professores. O desgaste psicológico tem consequências na qualidade do seu trabalho. Como alertam estes professores,

o desgaste, o cansaço, o stress, a angústia, a impaciência, o desnorte associados a sentimentos de descaracterização do trabalho, de humilhação no exercício da profissão, de desvalorização da competência científica- técnica e didáctica de cada um, de ineficácia e de impotência, dificilmente se poderão traduzir num trabalho profissional de qualidade, de rigor e de exigência. (Esc-e17, p.4).

“Qualidade”, “rigor” e “exigência” são termos recorrentes neste discurso profissional dos professores, enquanto linhas norteadoras da sua acção. A denúncia da degradação das condições de trabalho é feita em nome da defesa destes valores no ensino, no quadro de uma ética de cuidado como a que aqui se testemunha:

O tempo que nós DOAMOS e temos dedicado desde sempre ao Estado, ao país, aos nossos alunos, às nossas escolas, sem nada pedir em troca a não ser respeito, consideração e compreensão, não é passível de pagamento! Não haveria tempo de férias que nos compensasse minimamente (Prof52, p.2).

Não se trata, portanto, como evidencia o uso das maiúsculas, de reclamar um melhor estatuto remuneratório, mas sim do reconhecimento da relevância social da actividade docente e da sua regulação em termos que garantam a qualidade do serviço educativo e as condições necessárias para a boa exequibilidade de todas as funções acometidas aos professores através do seu Estatuto.

Quebra de expectativas profissionais. Como se observa no quadro 4.5, a quebra de expectativas profissionais representa 25,1% das ocorrências nesta categoria, com valores muito baixos no grupo dos avaliadores (Esc-av), com 2,2%, o dos professores que já estão nos últimos escalões da carreira. Estes são os únicos que não são atingidos pelo condicionamento do acesso de dois terços do corpo docente ao topo da carreira, pela conjugação da criação da categoria de professor-titular e do estabelecimento de quotas para a atribuição do mérito. O efeito desmotivador destas medidas é visível nesta citação:

não há mérito nem excelência suficiente que permita ao docente chegar ao topo da carreira, quando ela está praticamente vedada a dois terços dos professores, traduzindo a perspectiva de futuro profissional numa ilusão (Esc-OG-Dep02, p.2).

A instituição destes dois travões à progressão profissional é interpretada pelos professores como uma forma de “resolver problemas económicos do Estado que não foram, seguramente, criados pelos professores” (Esc-i49, p.1). Esta estratégia economicista é, por isso, sentida como injusta, dado que “o único objectivo é manter a totalidade dos docentes sem progressão salarial, para efeitos orçamentais” (Prof05, p.2). Como esta intenção economicista subjacente à política de avaliação docente nunca é assumida pela tutela no seu discurso político, os professores denunciam-na, recorrendo a termos da área semântica do teatro e da mentira (sublinhados nossos):

a contenção da despesa no sector da educação foi mascarada com um pretenso desejo de melhorar a escola, de a tornar um local de sucesso onde reinasse o mérito (Esc-i20, p.1).

a avaliação do desempenho de professores é uma patranha para escamotear mais uma poupança para combater o défice! (Prof63, p.2).

A exclamação com que termina este último exemplo revela o sentimento de indignação, nascido da discrepância entre o discurso retórico e o real percebido. Alguns professores vão mais longe na denúncia dos perigos de tais opções para o campo educativo: “É um processo [...] perverso nos seus fins, uma vez que na sua génese estão preocupações economicistas e não educacionais” (Esc-e74, p.2). Contudo, esta preocupação dos professores é dirigida sobretudo para dentro da escola, como atesta a maior percentagem no grupo Esc-i (48,9%). A quebra de expectativas profissionais surge, assim, mais relacionada com a desmotivação que provoca dentro da organização e suas consequências, do que com as perdas materiais que lhe estão associadas, sendo menos referida nos textos dirigidos a entidades políticas exteriores à escola (Esc-e).

Perspectiva funcionalista da profissão. As críticas à perspectiva funcionalista que enforma este modelo de avaliação totalizam 22,2% das ocorrências nesta categoria, como revela o quadro 4.5. Destas, 45,2% ocorrem no grupo de textos que se dirige ao exterior da escola (Esc-e), em jeito de alerta aos responsáveis políticos, pois os professores consideram que a carga burocrática deste modelo é excessiva:

este modelo de avaliação de desempenho é excessivamente burocrático, obrigando ao preenchimento de um grande número de parâmetros e de fichas, à organização e disponibilização de documentos diversos e a uma grande complexidade de indicadores (Esc-i10, p.1).

A primazia do formalismo, em detrimento dos aspectos relacionais da prática docente, é vista como redutora da complexidade da profissão, uma vez que “há muito mais desempenho profissional para além das grelhas e dos descritores” (Esc-e01, p.2). Na perspectiva dos professores, este modelo tem um carácter funcionalista, na medida em que parece instituir a subalternidade das vertentes pedagógica e didáctica do processo de ensino e transformar o professor “num mero executor de actos e procedimentos técnico-burocráticos e administrativos” (Esc-i70, p.3), com consequências na qualidade do seu desempenho. Além disso, a perspectiva “desmesuradamente quantitativa e redutora da verdadeira avaliação de desempenho dos docentes” (Esc-e58, p.1) que as fichas de avaliação impõem, visando uma pretensa objectividade, “revela-nos bem a concepção empresarial que estão a atribuir [...] às escolas”(Prof18, p.1), pois “[só os governantes] não entenderam que a escola, qualquer que seja, não é uma fábrica, os professores não são operários e os alunos mercadoria”(Prof48, p.2).

Visão social da profissão docente. Contestando esta visão gerencialista da Escola, os professores defendem a especificidade da sua actividade, enquanto profissão do humano, assente numa responsabilidade social assumida, pouco compatível com a pretensa objectividade da quantificação de “produtos”. Como salienta esta professora,

não aceito que a avaliação de desempenho da minha profissão se transforme num mero procedimento de controlo burocrático-administrativo que hierarquiza professores pelas tarefas e não pelas competências, pelos níveis classificativos dos alunos e não pelos resultados sociais, pelo número de faltas a que legalmente têm direito e não pela eficiência e condições de presença, pela obediência acrítica e não pela confrontação de ideias (Prof37, p.3).

Os professores reconhecem, assim, o recurso ao controlo burocrático como instrumento de conformação da acção profissional às políticas educativas exógenas, numa “obsessão do ministério por controlar tudo e todos até ao mais pequeno detalhe” (Prof57, p.3). Além disso, denunciam ainda que o processo de avaliação “pretende avaliar com os mesmos instrumentos professores em início, meio e final de carreira”(Esc-e43, p.2), não reconhecendo a especificidade das várias fases da carreira, nem os diversos percursos formativos e de especialização possíveis dentro da profissão. Por isso, denunciam que este modelo de avaliação

representa um formato standardizado de avaliação, não tendo em conta a experiência e percursos profissionais e académicos, tratando de forma igual situações diferentes, constituindo, por isso, um atentado inaceitável à dignidade dos docentes (Esc-e46, p.2).

Apesar disso, no quadro 4.5, a menor percentagem de ocorrências nos grupos Esc-av e Esc-OG, com 2,5% e 9,5%, respectivamente, parece indicar que os professores mais velhos, os professores-titulares, se mostram mais colaborantes com a perspectiva funcionalista subjacente à introdução deste modelo burocrático de avaliação dos professores.

Excesso de formalismo. Enquanto instrumento de reforço do controlo burocrático central, inserido nas recentes dinâmicas de prestação de contas exigidas às escolas, este modelo de avaliação apresenta uma forte vertente formal sentida como desadequada pelos professores. Como se pode verificar no quadro 4.5, esta sub-categoria representa 24,6% das ocorrências em relação à *Salvaguarda do Estatuto Profissional*, com a frequência mais elevada a registar-se no grupo dos textos dirigidos pelos professores aos órgãos internos da escola (Esc-i). Com efeito, “as escolas são, neste momento, cenário de professores afogados em burocracia” (Esc-OG-Dep08, p.2), alertam os professores. Entendida como registo formal, normalizado e uniformizador, a “burocracia” entra em confronto com o propósito educativo que fundamenta a actividade docente, ao desviá-la para as tarefas que suportam o modelo de avaliação. Os professores sentem-se enredados por todas as tarefas relacionadas com a explicitação formal da sua acção, como se desvela de expressões frequentemente utilizadas: “um emaranhado de documentos burocráticos” (Esc-OG-Dep08, p.2), ou “uma bizantina teia de documentos burocráticos nos quais ancora este Modelo de Avaliação” (Esc-i13, p.2). Estas sugestivas imagens da “teia” traduzem não só a impotência sentida face a um certo aprisionamento profissional que este formalismo encerra, como também a complexidade, porventura a confusão, gerada pelo sistema de documentos produzidos no processo avaliativo, quer a nível individual, quer organizacional. Com efeito, são bastante expressivas as enumerações que os descrevem:

na prática, estamos a falar da elaboração de documentos e respectivas fichas de registo de competências, grelhas de análise e avaliação, porta-fólios, guiões de objectivos individuais, de auto-avaliação (Prof66, p.2).

Entra na gíria profissional um novo campo semântico que introduz uma racionalidade objectiva na docência, não tocando, contudo, a essência humanista e

socializante da relação pedagógica e, sobretudo, o carácter de imprevisibilidade daí decorrente. Por isso, o acréscimo de trabalho que este formalismo implica é encarado como uma sobrecarga inútil e prejudicial. Como refere este professor,

esta torrente de grelhas, recomendações, parâmetros, planificações diárias, instrumentos, registos e afins esgotará os professores num trabalho inglório e improdutivo, pois não estarão a trabalhar para os alunos, mas para a sua avaliação (Prof03, p.4).

O edifício formal construído em torno deste modelo de avaliação parece provocar uma desatenção dos alunos e do trabalho pedagógico, “fazendo [os professores] mergulhar em resmas de papéis inúteis e penar em inúmeras e longas reuniões” (Esc-i49, p.3). Não reconhecendo utilidade ao trabalho acrescido a que são sujeitos, os professores “penam”, isto é, sofrem com a antinomia entre as suas concepções profissionais e o que os ditames hierárquicos lhes impõem.

A ênfase formalista deste modelo decorre, ainda, da necessidade de o professor apresentar registos de toda a sua actividade. Ao postular a apresentação de evidências no processo de avaliação, é admitido o pressuposto de que “o que está registado será feito, e o que não consta de registo não existe” (Esc-e53, p.2)”. Ora, como refere este professor,

este sistema de avaliação burocrático vai obrigar o professor, para sua defesa, a tomar diariamente nota de todas as actividades, o que poderá representar, ao fim do ano, centenas de páginas e outras tantas horas perdidas inutilmente que bem poderiam ser dedicadas aos seus alunos (Prof23, p.6).

O registo sistemático da actividade, construído com as evidências do trabalho desenvolvido, assume uma função securizante, um elemento protector perante uma avaliação vista como ameaçadora. Nesta linha, este professor estabelece um paralelo com práticas burocráticas há muito cristalizadas a nível disciplinar:

Ah, os papéis! Tudo no ensino em Portugal se parece resolver com mais um papel... Uma ficha, uma grelha, uma planificação, um plano, etc. Servem de alguma coisa?! Não importa! O que importa é que estejam nos dossiês. Para quê? Para nos protegermos... Para nos protegermos dos pais, dos recursos, da inspecção, ... (Prof67, p.2).

No seu tom coloquial e irónico, esta é uma crítica ao formalismo de raiz burocrática que muitas vezes paralisa qualquer dinâmica de mudança nas escolas. Do mesmo modo, o sentimento de insegurança, subjacente à tendência formalista que dominou(a) as escolas, sendo paralisante, induzirá atitudes defensivas e securizantes, que inviabilizarão mudanças substantivas na organização escolar.

Por outro lado, este formalismo excessivo é simultaneamente interpretado como uma estratégia de condicionamento da actividade docente por via dos critérios definidos no modelo de avaliação. Como se nota na citação seguinte, os professores consideram-nos redutores da própria actividade docente:

[este modelo] obriga os professores a desdobrarem-se em múltiplas tarefas burocráticas, despropositadas e desajustadas [...] cujo objectivo não é o de planificar o processo educativo, mas espartilhar a actividade docente com critérios redutores e inexequíveis, que contribuem perversamente para a sua avaliação (Esc-e43, p.1).

Este “espartilhar” e a “exigência de construção de evidências” no processo avaliativo condiciona a prática profissional, obrigando a uma conformação da acção que limita a “espontaneidade” intelectual, criativa e criadora da actividade docente. Reduzem-se as margens de discricionariedade e de decisão autónoma do professor em contexto de sala de aula. Como referem estes membros do Conselho Pedagógico,

a exigência de construção de evidências tem um tal peso no desenvolvimento do processo de avaliação que muitas das acções do professor, antes realizadas com a espontaneidade necessária e exigida pelas boas práticas do processo de ensino-aprendizagem, têm que passar a ser, sistematicamente, objecto de registo / relatório, traduzindo-se, na maioria dos casos, no acréscimo de trabalho burocrático do professor e na redução do tempo disponível para as tarefas que efectivamente contribuiriam para a melhoria da formação e dos resultados escolares dos alunos (Esc-OG-CP15, p.1).

A valorização da espontaneidade da acção do professor, por ser reveladora da sua capacidade de adaptação às necessidades educativas dos alunos, é condicionada por instrumentos de avaliação baseados em indicadores rígidos e substituída por registos exaustivos da sua acção, que lhe consomem tempo e energias necessários para actividades de efectivo ensino e desenvolvimento profissional. A saturação e o esgotamento são, porventura, os sentimentos mais vivenciados nas escolas, como sintetiza expressivamente este professor: “Em todas as escolas se navega em papelada e avaliação, e avaliação, e avaliação, e agalinhação, e agalinhação...” (Prof40, p.2). A repetição da palavra “avaliação” é reveladora do efeito monopolizador que o processo de avaliação teve na vida de muitas escolas. Por outro lado, o termo pejorativo “papelada” evidencia a inutilidade atribuída a todo o formalismo inerente aos registos avaliativos. Já o neologismo “agalinhação”, também intencionalmente repetido, desoculta a intenção disciplinadora subjacente ao processo de avaliação, com objectivos de submissão da acção docente aos objectivos políticos delineados no discurso oficial

para o sistema educativo. É que a sobrecarga de trabalho formal retira aos professores o tempo necessário à reflexão sobre os sentidos da sua acção, tornando-os mais permeáveis às orientações hierárquicas e menos autónomos nas suas decisões profissionais.

Desocultação de paradoxos gerencialistas

Um paradoxo define-se como uma afirmação aparentemente contraditória, mas que expressa uma verdade possível. Neste sentido, a transposição para as escolas das lógicas empresariais, apoiadas no discurso da eficiência, da qualidade e do mérito, parece colidir com as características do contexto escolar, marcado pela contingência e pela interdependência das relações. Os paradoxos exprimem, assim, a contradição entre as finalidades expressas no discurso oficial sobre o modelo de avaliação e os problemas que a sua aplicação suscita na organização das escolas e na profissão docente. Com efeito, este modelo de avaliação do desempenho, com desenho uniforme e assente na compartimentação de funções e de objectivos, pretende aumentar a eficiência através da melhoria dos resultados escolares, elevar a qualidade das aprendizagens por via de um maior controlo profissional sobre os professores, e premiar o mérito pela distinção dos melhores profissionais. Porém, no trabalho escolar nem tudo é previsível, o sucesso é construído colectivamente, não se produzem artefactos, educam-se crianças. Omitir a complexidade das conexões na organização escolar ou a fragilidade das estruturas da comunidade educativa no processo avaliativo parece fazer esquecer a dimensão humana relacional da profissão docente. É neste quadro antinómico que emergem os paradoxos que estes professores tentam desocultar na sua expressão pública: a criação no sistema de uma ineficiência que decorre de objectivos de eficiência; uma desqualificação do ensino em consequência de políticas que visam a “qualidade”; o demérito da distinção do mérito, dada a desmotivação gerada pela selectividade decorrente dos limites administrativos à sua atribuição.

Como se ilustra no quadro 4.6, no processo de contestação deste modelo de avaliação, os professores recorreram a argumentos que pretendem desocultar os paradoxos subjacentes à aplicação da lógica empresarial à realidade escolar. As contradições relacionadas com o discurso do mérito assumiram preponderância, com 76,4% das ocorrências e o maior número de ocorrências em toda esta secção (n=457),

sendo a sub-categoria com maior percentagem em todos os grupos de textos. Os vários grupos de textos apresentam, nesta categoria, a mesma distribuição.

Quadro 4.6 Resultados Referentes à Desocultação de Paradoxos Gerencialistas

Categoria	Sub-categoria	Corpus					Total	
		Prof (87)	Esc-av (6)	Esc-OG (44)	Esc-i (83)	Esc-e (93)	n=	%
		n	n	n	n	n		
Desocultação de paradoxos	Paradoxo da eficiência	8	2	2	3	11	26	4,3%
		30,8%	7,7%	7,7%	11,5%	42,3%	100%	
	Paradoxo da qualidade	10	4	11	53	37	115	19,2%
		8,7%	3,5%	9,6%	46,1%	32,2%	100%	
	Paradoxo do mérito	45	18	42	173	179	457	76,4%
		9,8%	3,9%	9,2%	37,9%	39,2%	100%	
		63	24	55	229	227	598	100%
		10,5%	4,0%	9,2%	38,3%	38,0%	100%	

Paradoxo da eficiência. Ao contrário do discurso político que fundamenta a instituição deste modelo de avaliação do desempenho com a apologia da sua eficácia para a melhoria dos resultados escolares, os professores consideram que “a desmesura burocrática é proporcional à ineficácia” (Prof61, p.2). Por outro lado, as críticas aos procedimentos de avaliação revelam a contradição: “[verifica-se] um desperdício de recursos que poderiam ser implementados na verdadeira essência da nossa profissão – “preparar e leccionar aulas””(Esc-e10, p.3). Isto é, o tempo e as energias despendidos por todos os intervenientes na avaliação dos professores, não atingindo as finalidades de melhoria da qualidade do ensino pelo desenvolvimento profissional, revelam-se um desperdício, uma ineficiência paradoxal, já que prejudica a melhoria de condições para a aprendizagem e, conseqüentemente, dos resultados escolares. Como referem, recorrendo ao seu conhecimento do “terreno”,

afirmando, com uma convicção alicerçada na experiência do terreno, que esta Avaliação do Desempenho, tal como está configurada, mais não passa de um absurdo desperdício de recursos de toda a espécie - humanos, temporais, materiais, emocionais - desperdício esse que em nada contribui, bem pelo contrário, para o desenvolvimento e valorização profissionais dos professores deste País nem para a melhoria da Escola Pública (Esc-i69, pp.1-2).

É, contudo, baixa a percentagem desta reflexão, com apenas 4,3% nesta categoria, no quadro 4.6, porventura explicável por uma cultura profissional pouco sensibilizada para a gestão dos recursos disponíveis. Contudo, a preponderância nos grupos que se dirigem para o exterior da Escola, sejam os colectivos de professores que se manifestam às entidades políticas (Esc-e), com 42,3%, sejam os professores que se expressam individualmente nos blogues (Prof), com 30,8%, revela poder tratar-se, precisamente, de uma réplica ao discurso político da “eficácia” e da “qualidade”, uma vez que “em nada contribui” para as finalidades preconizadas. Para além do desperdício de tempo e energias que, constituindo recursos preciosos na relação pedagógica com os alunos, “deviam estar a ser investidos como tempos de aprendizagem” (Esc-OG-CP12, p.1), também os recursos materiais são vistos como desbaratados, com “um acréscimo desmesurado do consumo de papel, separadores, capinhas plásticas, tinteiros e tempo, sem que daí alguém tire especial vantagem” (Prof68, p.6). Eis outra contradição, não só com as medidas de racionalização económica no sector educativo, como também com as preocupações educativas de sustentabilidade ambiental. Com alguma ironia, estes professores acusam este modelo de ser:

anti-ecológico - pense-se na quantidade de árvores que vai ser necessário abater para produzir pasta de papel suficiente para todas as evidências, grelhas, fichas que o modelo comporta e obriga - (Esc-e04, p.2).

Este paradoxo de uma ineficiência instituída em nome da “eficiência”, ou de uma eficiência projectada que se revela, afinal, ineficiente, contribui para que o trabalho em torno da avaliação dos professores seja sentido como frustrante e inútil, uma vez que “este Frankenstein não vai servir para avaliar absolutamente nada” (Prof40, p.1). Esta metáfora do “monstro”, utilizada com alguma frequência, espelha o sentimento de impotência que terá perpassado na classe docente perante a convicção da inutilidade do esforço suplementar de concretização deste modelo, seja para o seu desenvolvimento profissional, seja mesmo para a melhoria da prestação da Escola Pública.

Paradoxo da qualidade. O discurso político que legitimou a implementação deste modelo de avaliação proclamava como objectivo primeiro a melhoria da qualidade das aprendizagens, partindo do princípio que a avaliação do desempenho aumentaria a sua eficácia. No entanto, como já foi referido, o carácter extremamente formalista do modelo, a excessiva compartimentação dos critérios de avaliação e a proliferação de instrumentos de registo introduzem uma carga burocrática no trabalho do professor que

o descentra da sua função educativa. Assim sendo, como menciona este departamento, ficam comprometidas as condições essenciais para melhorar a qualidade do ensino:

Não pode haver ensino de qualidade e sucesso escolar se os professores investem a quase totalidade do seu tempo não-lectivo na elaboração e preenchimento de um emaranhado de documentos burocráticos nos quais se fundamenta este modelo de avaliação (Esc-OG-Dep13, p.2).

O tempo gasto com as tarefas exigidas pela avaliação torna escasso aquele que é necessário para as actividades que, essas sim, na perspectiva dos professores, melhorarão a qualidade educativa. Pelo contrário, os processos da avaliação profissional impedem-nos de “cumprirem com energia e eficiência o trabalho com os alunos” (Esc-e70, p.2). Com efeito, por falta de tempo, a preparação das actividades de ensino, ou a avaliação formativa dos alunos, ou mesmo o estímulo da relação pedagógica com os alunos, são relegados para segundo plano, gerando dilemas de ordem profissional. Como desabafa esta professora,

o que me chateia é que parte do trabalho que tenho tido não contribui para o meu sucesso como professora e para o sucesso dos meus alunos - que é o que me importa - dado que, com pouco tempo, não preparo as aulas como gostaria! (Prof41, p.1).

Para além das tarefas de ensino, o tempo e as energias são também desviados das actividades que contribuem para o desenvolvimento profissional docente, como o trabalho colegial ou a pesquisa e o estudo, como referem aqui:

[o processo de implementação] tem vindo a traduzir-se num enorme dispêndio de tempo útil em actividades que em nada contribuem para a desejável melhoria dos desempenhos profissionais, desviando os docentes daquilo que deve constituir o cerne da sua actividade: as actividades de ensino-aprendizagem, a actualização científico-pedagógica e o trabalho cooperativo (Esc-e65, p.1).

Para estes professores, as tarefas de prestação de contas não só não têm utilidade para a melhoria do ensino, como a impedem, pois ficam “privados de tempo para a reflexão, a formação e o desenvolvimento da [...] criatividade” (Esc-e38, p.1). Surge, assim, o paradoxo: a avaliação profissional pretende a melhoria, mas, ao invadir o tempo de trabalho com registos formais sem utilidade reconhecida, não só impede uma boa execução das tarefas de ensino, como ainda monopoliza o tempo destinado ao desenvolvimento profissional. Como evidencia o quadro 4.6, é sobretudo para os órgãos de gestão (46,1%) que os professores dirigem o alerta:

paradoxalmente, a aplicação do actual modelo de avaliação do desempenho está a prejudicar o desempenho dos professores e educadores por via da despropositada carga burocrática e das inúmeras reuniões que exige (Esc-i23, p.1).

os professores vão gastar muito mais tempo do horário normal de trabalho por semana (35 horas) a dizer e a explicar o que vão fazer e, depois, a explicar o que fizeram e como o fizeram do que a ensinar e a ajudar os alunos a aprender. Daí resultará uma enorme contraproduktividade que os resultados dos exames não conseguirão disfarçar (Prof36, p.2).

Deste modo, não se trata só de denunciar o prejuízo que esta avaliação implica para a qualidade do ensino, como de chamar a atenção das suas consequências negativas nos resultados escolares, o que contraria os objectivos enunciados para a própria avaliação docente. Como conclui este Conselho Pedagógico, “estamos a arriscar as aprendizagens dos alunos, empenhando as nossas energias num projecto que nos prejudica como professores e prejudica a própria escola como organização (Esc-OG-CP03, p.4).

Em suma, ao criticar o discurso da “qualidade” de cariz gestor, os professores revelam uma concepção distinta da qualidade educativa, pautada pela humanização da relação pedagógica, pela atenção ao ensino e à aprendizagem dos alunos, pelo desenvolvimento profissional assente na colaboração e na actualização científica. Mas a avaliação do desempenho a que estão sujeitos, pretendendo melhorar a sua eficácia, retira-lhes o tempo destinado à sua melhoria profissional.

Paradoxo do mérito. A revisão do Estatuto da Carreira Docente, através do Decreto-Lei 15/2007, instituiu mecanismos administrativos de selecção dos professores, quer através da hierarquização da carreira – com a criação da categoria de professor-titular, quer com o estabelecimento de limites à atribuição de menções distintivas – as quotas, quer ainda através da criação de prémios de desempenho para distinguir os melhores professores. Assim, este Estatuto não mereceu a concordância das organizações representativas dos docentes. Não só colidia com a tradição de indiferenciação na classe docente, associada ao carácter colectivo do trabalho escolar, particularmente no ensino multidisciplinar, como introduzia barreiras à progressão na carreira, até ao momento assente na contagem do tempo de serviço e numa avaliação transformada em *pro forma* administrativo.

Como mostra o quadro 4.6, os resultados evidenciam um número elevado de ocorrências (n=457), reflectindo a importância que a introdução destes mecanismos teve

na discussão pública deste modelo de avaliação. Segundo os professores, a introdução de restrições à atribuição das menções de mérito “transforma a avaliação numa competição excessiva pelas quotas” (Esc-OG-Dep02, p.2), seja contradizendo o discurso incentivador das práticas colaborativas, seja condicionando os resultados da avaliação através de uma imposição legal. Como referem,

o regime de quotas impõe uma manipulação dos resultados da avaliação, gerando nas escolas situações de profunda injustiça e parcialidade, devido aos "acertos" impostos pela existência de percentagens máximas para atribuição das menções qualitativas de Excelente e Muito Bom, estipuladas pelo Despacho 20131/2008, e que reflectem claramente o objectivo economicista que subjaz a este modelo de avaliação (Esc-OG-Dep08, p.4).

Conflito de interesses e desigualdades. A obrigatoriedade de cumprimento desses limites revela-se impulsionadora de injustiças ao “conduzir a inevitáveis "acertos" de duvidosa legitimidade” (Esc-e32, p.2), que comprometem a transparência e a imparcialidade imprescindíveis à credibilidade do processo. Como salienta este professor,

um avaliador não pode ter numa mão a avaliação isenta do seu avaliado e na outra uma fasquia que não pode ultrapassar, sendo que esta última obriga a mexidas na primeira, retirando toda a credibilidade e profissionalismo ao processo, por uma grosseira adulteração de números. Tal e qual como se eu, enquanto professor, tivesse um número máximo de quattros e cincos para dar aos meus alunos, no final do ano (Prof10, p.2).

Esta comparação com o processo de avaliação dos alunos revela a sensibilidade dos professores à isenção e credibilidade necessárias a um processo de avaliação justo, o que entra em conflito com as regras impostas no processo de avaliação. Contudo, como revela o quadro 4.6, a menor percentagem de ocorrências relativas aos efeitos da aplicação de quotas encontra-se nos grupos dos avaliadores (Esc-av), com 3,9%, e dos órgãos de gestão (Esc-OG), com 9,2%. Tratando-se dos grupos nos quais estão, previsivelmente, presentes mais avaliadores, parece revelar que estes não estão muito preocupados com o aumento dos riscos de parcialidade e a previsibilidade de situações de injustiça, derivados da aplicação de quotas.

Porém, a imparcialidade de alguns avaliadores é, ainda, colocada em causa em consequência do conflito de interesses decorrente da pertença ao mesmo “universo” de docentes em avaliação. Como explicam,

o processo não fica isento de suspeição, quando existem quotas estabelecidas para as menções de Excelente e de Muito Bom e quando um avaliador por delegação de competência e um avaliado se encontram a competir para a entrada nessa quota (Esc-i74, p.1).

Com efeito, este conflito de interesses motivou mesmo a utilização de argumentos de carácter legal, com recurso ao Código de Procedimento Administrativo (artº 44º) e à figura do impedimento legal para a prática do acto avaliativo.

As alegações de injustiça são ainda alargadas à fixação de “universos de docentes” que vêm evidenciar a interdependência das classificações dos professores da mesma escola, como neste caso:

Ora se um "universo de docentes", porque mais numeroso, tem direito a um maior número de Excelentes ou de Muito Bons, isto poderá fazer com que num outro "universo" de menor dimensão não seja atribuída a mesma menção a um docente com um trabalho tão bom ou mesmo superior ao do colega, o que vai criar uma relação de mal-estar entre os profissionais (Esc-i81, p.10).

Deste modo, o professor terá diferentes oportunidades, dependendo, não só da dimensão do “universo” a que pertence na sua escola, mas ainda da classificação dos restantes professores do seu “universo”, originando “uma lotaria em função da escola onde se lecciona” (Esc-e20, p.6). A avaliação criterial surge, portanto, esvaziada, quando obriga à comparação entre professores para a selecção dos “felizes contemplados”. Como esclarece outro professor, “estabelecer quotas por escolas/agrupamentos faz com que uns não possam ser reconhecidos e noutras haja casos de “em terra de cegos, quem tem olho é rei”” (Prof16, p.2). Assim, a classificação surge dependente da conjuntura da escola em que o professor trabalha e não do seu próprio mérito. Por isso afirmam que esta avaliação não “valoriza, de facto, o desempenho dos docentes” (Esc-i04, p.1). Atente-se na utilização da expressão “de facto” em contraponto com o discurso retórico legitimador da sua implementação, ao qual os professores respondem que

o Decreto Regulamentar nº 2/2008 impõe quotas para as menções de "Excelente" e "Muito Bom", e, com isso, desvirtua, logo à partida, qualquer perspectiva dos docentes de ver reconhecidos os seus efectivos méritos, conhecimentos, capacidades, competências e investimento na carreira (Esc-i76, p.1).

Estes professores rejeitam, portanto, a existência de quotas, salientando ainda o seu efeito desmotivador, com consequências nefastas de desincentivo à melhoria das práticas:

A avaliação proposta, coartando, à partida, a possibilidade de progressão na carreira e de ascensão ao seu topo, à maioria dos professores, é de tal forma desmotivadora que a maioria não verá necessidade de se esforçar mais do que o suficiente para garantir a sua subsistência no sistema (Prof16, p.3).

Não vale a pena continuar a ter as atitudes que sempre tive, descurar a minha vida familiar e/ou ambições pessoais em função das inúmeras actividades que dinamizava na escola... Já percebi que, caso continue o sistema de avaliação como está, nunca chegarei a titular e I don't care!! (Prof46, p.1).

Em suma, este mecanismo de selecção, criado no quadro de uma avaliação profissional com objectivos de melhoria da qualidade do ensino e, consequentemente, dos resultados dos alunos, parece potenciar desmotivação e gerar atitudes defensivas que não promoverão melhores práticas, nem desenvolvimento profissional, antes se traduzindo num desinvestimento na implicação na escola.

Fica, assim, patente o paradoxo: as quotas, que legitimam o mérito pela restrição do acesso às classificações mais elevadas, têm o resultado perverso de, face à escassez de oportunidade, desmotivar os professores e descredibilizar a estratégia, aumentando eventualmente o risco de o esforço ser nivelado para um mínimo que garanta a continuidade no sistema.

Por outro lado, a consideração de muito elevados padrões de assiduidade nas menções distintivas de mérito foi denunciada por penalizar o uso de direitos constitucionais, sendo sentida como ilegítima:

Não se nos afigura de todo legítimo e até legal que direitos constitucionalmente protegidos como obrigações legais, nojo, maternidade / paternidade, doença, participação em eventos de reconhecida relevância social ou académica, entrem nos critérios para a obtenção de M.Bom e Excelente (Esc-OG-Dep11, p.2).

Com efeito, trata-se de um critério puramente administrativo, com repercussões nas classificações de distinção, que foi mal recebido pelos professores, uma vez que é considerado mais uma barreira muito difícil de transpor, sobretudo se considerarmos a preponderância do género feminino na classe docente e as responsabilidades que tradicionalmente são assumidas pelas mulheres no seio da família. Registe-se que os esclarecimentos posteriores da tutela, equiparando estas faltas a serviço lectivo,

esvaziaram este critério da importância estratégica que tinha para o controlo dos níveis de assiduidade dos professores.

Valorização do conhecimento da realidade escolar

A profissão de professor implica um compromisso social e educativo com a comunidade que se traduz também na participação activa na tomada de decisão na escola, enquanto pólo dinâmico e dinamizador da comunidade. Por isso, o envolvimento no contexto de trabalho é um dos pilares que estruturam a identidade profissional do professor. Daí que a actividade de desenvolvimento profissional seja mais eficaz em contexto de trabalho, sobretudo se for enquadrada em *comunidades de aprendizagem* que reforcem o carácter colectivo do trabalho docente. Neste âmbito a avaliação formativa será uma constante da cultura escolar, reconhecendo que a acção do professor é interdependente do contexto socioeconómico, cultural e familiar dos alunos que tem à sua responsabilidade.

Quadro 4.7 Resultados Referentes à Valorização do Conhecimento da Realidade Escolar

Categoria	Sub-categoria	Corpus					Total	
		Prof (87)	Esc-av (6)	Esc-OG (44)	Esc-i (83)	Esc-e (93)	n=	%
		n	n	n	n	n		
Valorização do conhecimento da realidade escolar	Participação dos professores	33	2	10	52	67	164	26,5%
		20,1%	1,2%	6,1%	31,7%	40,9%	100%	
	Exigência de avaliação formativa	19	0	11	19	21	70	11,3%
		27,1%	0,0%	15,7%	27,1%	30,0%	100%	
	Omissão do carácter colectivo do trabalho docente	1	2	9	45	46	103	16,7%
		1,0%	1,9%	8,7%	43,7%	44,7%	100%	
	Complexidade social do trabalho docente	16	9	24	136	96	281	45,5%
		5,7%	3,2%	8,5%	48,4%	34,2%	100%	
		69	13	54	252	230	618	100%
		11,2%	2,1%	8,7%	40,8%	37,2%	100%	

Como evidencia o quadro 4.7, a *complexidade social do trabalho docente* apresenta a maior percentagem (45,5%), com os valores mais elevados em todos os grupos, à excepção do grupo dos textos individuais (Prof), que tem o maior número de

ocorrências (n=33) na sub-categoria *participação dos professores*, revelando, porventura, que essa participação nas políticas educativas é intrínseca ao profissionalismo docente. Esta categoria apresenta as maiores percentagens no grupo de textos de escola enviados às entidades políticas (Esc-e), ou seja, é para fora da escola que os professores argumentam com o seu conhecimento da realidade escolar. No entanto, na *complexidade social do trabalho docente* essa distribuição é diferenciada, com 48,4% no grupo de textos dirigidos aos órgãos de gestão da escola (Esc-i). Esta distribuição diferencial pode ser relacionada com as políticas de distribuição de serviço prosseguidas nas escolas, nem sempre orientadas para a equidade entre docentes, o que levanta problemas acrescidos no processo avaliativo.

Participação dos professores. Os professores realçam a importância da sua participação, não só na implementação, mas também na fase de concepção do processo de avaliação, sublinhando o seu conhecimento especializado da realidade escolar. Por isso, criticam a desvalorização desse contributo: “não foi alvo de uma ampla discussão pelos principais intervenientes no processo educativo e, portanto, desconhece a realidade que visa regular” (Esc-i34, p.1). Esta crítica revela ainda a consciência de que o envolvimento dos profissionais na avaliação do seu desempenho e o encontro de consensos é fundamental para que o processo seja reconhecido como credível e justo. Como refere este professor, sem a colaboração dos professores “qualquer reforma de fundo estará previamente condenada ao fracasso” (Prof14, p.1).

Porém, este modelo de avaliação surge para os professores “urdido marginalmente nos longínquos gabinetes do Ministério da Educação” (Prof14, p.1). Essa “urdidura” remete para “trama”, “enredo”, sempre com uma conotação mista de complexidade e secretismo, sublinhada ainda pelo advérbio “marginalmente” que associa ainda uma ideia de distância que, por sua vez, é reforçada pelo adjetivo “longínquos” atribuído aos locais de decisão política. O conhecimento das especificidades do contexto escolar não é reconhecido a “alguns dos milhares de burocratas do Ministério e seus satélites” (Prof81, p.1) que terão concebido este modelo de avaliação. Pelo contrário, os professores criticam abertamente a excessiva distância entre os locais de concepção e decisão e os locais de execução das políticas educativas, defendendo um maior diálogo entre estes dois pólos e exigindo um maior envolvimento na tomada de decisão. Como reclama este Conselho Pedagógico,

consideramos fundamental a avaliação dos docentes, baseada, no entanto, num modelo que tenha na sua concepção a participação dos próprios docentes - tal participação revela-se absolutamente necessária, porque nenhum modelo de avaliação de docentes poderá anular as realidades que eles mesmos, na sua prática pedagógica, vão consciencializando e objectivando” (Esc-OG-CP10, p.2).

Conhecimento do contexto e decisões de escola. A valorização do conhecimento especializado do contexto justifica, assim, a exigência de participação na concepção da política de avaliação profissional, o que faz transparecer uma postura actuante e comprometida com a melhoria da organização-escola. Esta atitude dificilmente poderia coadunar-se com a lógica gestionária de esvaziamento do cariz ideológico das políticas, reduzindo-as a medidas tecnico-administrativas aparentemente neutras. É que a elevada qualificação dos professores e a sua longa tradição de participação democrática não parece permitir uma execução acrítica de políticas impostas sem diálogo. Como referem estes professores,

[trata-se] de um modelo imposto, num sentido descendente e unilateral, sem ter em consideração as especificidades inerentes ao conteúdo funcional da carreira docente, as opiniões dos professores e dos vários especialistas avalizados na matéria, que sobre ele se têm pronunciado negativamente, e sem se ter reflectido de forma consistente sobre os seus custos e benefícios no desenvolvimento organizacional das escolas e no desenvolvimento profissional dos seus agentes educativos (Esc-i26, p.1).

Ao valorizarem o seu conhecimento da realidade escolar e das funções atribuídas à docência, estes professores reclamam para si uma participação mais activa no processo de decisão, não só como estratégia de melhoria organizacional, mas também enquanto meio de desenvolvimento profissional, com vista a uma maior implicação dos professores no sistema educativo.

Exigência de avaliação formativa. A forte contestação dos professores face à imposição deste modelo de avaliação foi acompanhada de acusações públicas de que os professores não queriam ser avaliados. Como se observa no quadro 4.7, as maiores percentagens nos grupos que se dirigem para o exterior da escola – o dos textos individuais nos blogues (Prof), com 27,1%, e os textos enviados às entidades políticas (Esc-e), com 30% - parecem evidenciar a réplica a essa acusação. Assim, os professores sentem necessidade de esclarecer: “Não se pense [...] que os professores se opõem à avaliação do seu desempenho. Não. O que os professores rejeitam é ESTE MODELO

DE AVALIAÇÃO” (Esc-e46, p.1). A utilização de maiúsculas concretiza graficamente a distinção entre o conceito de avaliação profissional que se integra na identidade profissional e a concepção de avaliação que interpretam no modelo de avaliação institucionalizado. Ao rejeitarem essas alegações, concretizam deste modo o seu pensamento:

pedir a suspensão deste processo não significa que os professores deste Agrupamento se recusam a ser avaliados. Antes exigem-no! Exigem ser avaliados de uma forma que valorize as suas práticas de ensino, que promova o relacionamento interpares e, o mais importante, que traga reais benefícios às aprendizagens dos alunos (Esc-e37, p.2).

A utilização da exclamação associada ao verbo “exigir” parece pretender reforçar o reconhecimento de que a avaliação profissional é indispensável à melhoria do processo de ensino, contudo a utilização do conjuntivo, nas orações relativas que se seguem, introduz uma conotação de desejo quanto aos objectivos da avaliação que revela a crítica implícita à ausência desses objectivos no modelo de avaliação imposto. Porém, a frequência nula no grupo dos avaliadores (Esc-av) evidencia uma divergência, mostrando, mais uma vez, como os avaliadores parecem estar mais em sintonia com os pressupostos do modelo de avaliação. Para os professores, a avaliação profissional deve ter uma forte componente formativa que impulse o seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, melhore o processo de ensino-aprendizagem e os resultados escolares, como se ilustra na citação seguinte:

de facto, só quem desconheça por completo o funcionamento das nossas escolas e a realidade em que vivemos, delas apenas tendo a imagem que os governantes querem fazer passar da nossa classe profissional, pode supor que as razões do nosso descontentamento residem meramente em querermos trabalhar pouco ou rejeitarmos ser avaliados. Nem uma coisa nem outra são verdadeiras (Esc-OG-Dep14, pp.1-2).

O “descontentamento” surge portanto relacionado com a consecução na prática de objectivos formativos, neste modelo de avaliação, ainda que enunciados nos normativos legais. Com efeito, os professores não reconhecem que este modelo de avaliação valorize as práticas docentes, antes considerando que está reduzido a uma classificação que não contribuirá para o desenvolvimento profissional, nem para a melhoria organizacional. Como explica este professor,

sem cultura de avaliação não existe melhoria da Escola. No entanto, esta cultura não se deve reduzir à classificação de professores, tem de ser usada como método (simples, sem grelhas e grelhinhas) no nosso dia a dia (Prof60, p.2).

Assim, os professores invocam o conhecimento que têm da realidade escolar para defender uma avaliação profissional com forte pendor formativo, como via para o estabelecimento de uma cultura de avaliação que, ao invés da que é veiculada pelo discurso oficial, promova, simultaneamente, o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria organizacional das escolas.

Omissão do carácter colectivo do trabalho docente. A atribuição ao professor da responsabilidade individual pelos resultados escolares dos alunos é um dos pilares da estratégia conformadora deste modelo de avaliação. Porém, essa responsabilização contradita o carácter colectivo do trabalho docente nas escolas, afirmam os colectivos de professores, como se nota no quadro 4.7, com um total de 88,4%, seja do grupo de textos enviados aos órgãos de gestão (Esc-i), seja do grupo que se dirigiu às entidades políticas exteriores à escola (Esc-e). É de salientar que o grupo de textos individuais (Prof), com 1%, volta a apresentar um comportamento distribucional divergente dos grupos colectivos, acompanhando, neste caso, o grupo dos avaliadores (Esc-av) e o dos órgãos de gestão (Esc-OG), que também apresentam frequências baixas. Com efeito, acusam os professores, este modelo

omitiu o facto de a responsabilidade de muitas das decisões ser (oficialmente) construída e partilhada pelas várias equipas educativas que interagem nas escolas e baseou o processo de avaliação em atitudes individuais (Esc-i20, p.2).

Se, por um lado, as orientações curriculares e os conteúdos funcionais da carreira docente estimulam a colaboração e a partilha de responsabilidades, por outro lado, o processo avaliativo envia sinais contrários a essas práticas e “assume a inexistência de uma divisão do trabalho nas escolas, parecendo que todos e cada um são responsáveis por tudo” (Prof68, pp.3-4). A imputação de responsabilidade individual a cada docente desvaloriza, na prática, o papel das diversas estruturas de decisão com responsabilidades na orientação da actividade profissional dos docentes e “subverte o trabalho das equipas pedagógicas, principalmente no que concerne à planificação e responsabilização recíprocas das actividades de ensino-aprendizagem” (Esc-e08, p.1).

O trabalho do professor apresenta-se, assim, dependente de inúmeras condicionantes organizacionais e a sua responsabilidade é partilhada com todos os restantes actores da comunidade educativa, especialmente nos ciclos de ensino organizados multidisciplinarmente. Como salientam estes professores,

o professor é apenas um elemento que trabalha, em parceria com outros docentes e outros agentes responsáveis pela educação (alunos e encarregados de educação) o desenvolvimento de determinados projectos curriculares de turma (Esc-i48, pp.2-3).

A individualização do processo de avaliação parece, assim, esquecer o carácter colectivo da actividade docente, assente na simultaneidade da acção de diversos actores e na sua forte interdependência para atingir o sucesso educativo. Esta antinomia levanta, por isso, problemas éticos que têm consequências na vertente técnica da implementação deste modelo, que esta Comissão de coordenação da avaliação do desempenho contesta:

no contexto de complexidade do processo de aprendizagem, não é possível determinar e aferir com rigor até que ponto a acção de um determinado docente foi exclusivamente responsável pelos resultados obtidos, conforme a literatura científica consensualmente refere (Esc-OG-CCAD02, p.2).

O recurso à “literatura científica” espelha a intenção de validar a impossibilidade de avaliar, e classificar, o contributo individual do docente no quadro do trabalho colectivo desenvolvido, mas, por outro lado, também pretende reforçar o desconhecimento da realidade escolar que subjaz à concepção deste modelo de avaliação, uma vez que não considerou a complexidade das relações que constroem o trabalho docente.

Complexidade social do trabalho docente. Como se observa no quadro 4.7, são os textos dos colectivos de professores de cada escola (Esc-e e Esc-i) que apresentam as maiores percentagens nesta sub-categoria, totalizando 82,6%. Pelo contrário, o grupo dos avaliadores revela uma taxa de 3,2%, evidenciando, talvez, a existência de um *status quo* favorável aos professores com maior antiguidade. Com efeito, as políticas de escola quanto à constituição de turmas e à distribuição de serviço docente tendem a gerar na escola desequilíbrios quanto às efectivas condições de trabalho com os alunos, desfavorecendo os professores menos implicados na vida da escola, nomeadamente os que ainda não se fixaram.

Na essência do trabalho do professor está a relação pedagógica que estabelece com os seus alunos. Por isso, toda a actividade é construída em função das necessidades detectadas, sendo interdependente da acção dos alunos, bem como de outros actores educativos. Neste contexto, a atribuição aos professores da responsabilidade individual pelos resultados escolares dos alunos é considerada ilegítima:

não é legítimo nem honesto que a avaliação de desempenho dos professores e a sua progressão na carreira se subordine a parâmetros como o sucesso dos alunos, o abandono escolar e a avaliação atribuída aos seus alunos, desprezando-se variáveis inerentes ao contexto social, económico, cultural e familiar que escapam ao controlo e responsabilidade do professor e que são fortemente condicionadoras do sucesso educativo (Esc-OG-Dep12, p.12).

As condições de vida dos alunos são factores que influem no seu percurso escolar, sem que os professores possam actuar directamente nesse contexto, mesmo que recorram aos instrumentos de apoio social de que as escolas dispõem. Além disso, o contexto pessoal de cada aluno pode ainda assumir contornos complexos, relacionados com as suas vivências familiares, com consequências na sua vida escolar. Como exemplificam estes professores,

deve ainda dizer-se que o sucesso educativo e os resultados dos alunos decorrem de inúmeros factores - como o meio onde a escola está inserida, a situação sócio económica dos agregados familiares, a cultura de hábitos de trabalho ou a ausência dela, a falta de expectativas de alunos e encarregados de educação, o papel atribuído à escola na formação dos jovens, vista por alguns como um espaço natural de aquisição de competências e saberes e por muitos como o local onde deixar as crianças e os jovens durante as horas de expediente - que não dependem do professor mas são resultado de anteriores políticas educativas e económicas e de que todos, professores, alunos e a sociedade em geral, sofremos os efeitos (Esc-e11, p.3).

Neste excerto, a crítica a “anteriores políticas educativas e económicas” pretende co-responsabilizar o poder político pelos resultados escolares, recusando os professores a assumpção de uma responsabilidade exclusiva nos níveis elevados de insucesso registados. Com efeito, o recurso ao conhecimento profissional assente na análise da complexidade social do contexto escolar pretende legitimar a rejeição da responsabilidade individual nos resultados escolares, chamando todos os outros actores educativos à responsabilidade, incluindo os próprios alunos, como expressivamente reclama este professor: “prejudicar um docente pelo facto de um aluno se estar pura e simplesmente a borrifar para a escola ou para a sua disciplina não é sério” (Prof19, p.4).

Apesar de o modelo de avaliação prever a ponderação do contexto socioeducativo na avaliação profissional, salientam a falta de mecanismos de análise, sobretudo numa perspectiva quantitativa, que permitam uma maior equidade na avaliação dos professores, sobretudo dos que leccionam em meios mais desfavorecidos. Estes órgãos de gestão alertam que as escolas se deparam com

a dificuldade de avaliar e definir o conceito de contexto socioeducativo, muito diverso e fragmentário no âmbito de uma mesma escola, muito mais num agrupamento de escolas e que comporta nuances sociológicas que ultrapassam o âmbito de actuação do docente, visto que pressupõe um estudo especializado (Esc-OG-CP+CE+AE04, p.3).

Embora conheçam as características do seu contexto, as escolas não possuem os meios técnicos, nem o conhecimento especializado, para a quantificação desses dados de forma a obterem uma ponderação rigorosa do seu caso, a utilizar na avaliação dos professores. Por seu turno, o Ministério da Educação, através dos seus serviços de informação estatística, também não forneceu às escolas apoio técnico nesse sentido. A ponderação do contexto socioeducativo terá surgido, portanto, como uma menção destinada a não sair dos textos dos normativos legais, uma vez que não estavam reunidas condições técnicas para a sua efectiva implementação.

Reacção à Reconfiguração da Imagem de Professor

A aplicação de um novo paradigma de governação, assente na lógica gestionária de controlo através de novas tecnologias políticas centradas na *performatividade*, introduz na docência novos modos de regulação que questionam a identidade profissional dos professores. É através dos novos sistemas de avaliação, inspirados na lógica empresarial da definição de objectivos e da comparação de resultados, que o controlo burocrático sobre os professores pretende introduzir uma conformidade da acção que reduz as margens de autonomia profissional e transforma o professor num funcionário acrítico, cumpridor das decisões exógenas dos *centros* de poder.

Como se observa no quadro 4.8, o *reforço do controlo sobre a profissão* apresenta 50% das ocorrências nesta categoria, com o maior número de ocorrências no grupo de textos individuais (Prof). Com efeito, são os grupos que se dirigem para o exterior da escola que apresentam maiores percentagens: o grupo dos textos individuais dos blogues (Prof), com 37,3%, e o grupo dos textos colectivos enviados a entidades políticas (Esc-e), com 34,9%, aparentando dar resposta ao discurso político que enformou a implementação deste modelo. Pelo contrário, os grupos dos avaliadores (Esc-av), com 1,9%, e o grupo dos órgãos de gestão, com 9,9%, apresentam muito baixas percentagens nesta categoria, apesar de incluírem, previsivelmente, professores mais velhos e, portanto, com uma identidade profissional mais consolidada. No entanto,

já em outras categorias se verificaram indícios de maior colaboração dos professores destes grupos, nos quais se incluem os professores-titulares.

Quadro 4.8 Resultados Referentes à Reacção à Reconfiguração da Imagem de Professor

Categoria	Sub-categoria	Corpus					Total	
		Prof (87)	Esc-av (6)	Esc-OG (44)	Esc-i (83)	Esc-e (93)	n=	%
		n	n	n	n	n		
Reacção à reconfiguração da Imagem de Professor	Colaboração forçada na implementação do processo de avaliação	13	0	3	6	12	34	16,0%
		38,2%	0,0%	8,8%	17,6%	35,3%	100%	
	Reforço do controlo sobre a profissão	53	1	9	17	26	106	50,0%
		50%	1%	8%	16%	25%	100%	
	Incremento do Individualismo competitivo	13	3	9	11	36	72	34,0%
		18,1%	4,2%	12,5%	15,3%	50,0%	100%	
		79	4	21	34	74	212	100%
		37,3%	1,9%	9,9%	16,0%	34,9%	100%	

Colaboração forçada na implementação do processo de avaliação. Não tendo participado na concepção do modelo de avaliação, os professores foram chamados à sua implementação, através da definição de padrões e da produção dos instrumentos de registo, processos consignados aos órgãos de gestão das escolas. A participação dos professores foi reduzida à implementação dos aspectos instrumentais e “não para definirem qualquer linha de rumo autónoma, não para tomarem qualquer decisão importante, mas tão só para regular o que não tinham decidido” (Prof38, p.2). Deste modo, os professores dizem-se encurralados num processo assente numa decisão política com a qual não concordam:

os professores, que discordam de forma quase unânime do modelo de avaliação adoptado pelo Governo, são, justamente, os escolhidos para a realização da regulamentação de que depende a existência ou não de avaliação. E assim se chega à situação actual e que é a de termos os professores capturados para uma parceria legislativa que lhes está a violar as consciências e que é atentatória dos seus direitos, uma vez que os obriga a serem cúmplices, pela participação, naquilo de que discordam (Prof38, p.2).

Esta cooptação forçada coloca os professores perante dilemas éticos com raízes na sua identidade profissional, obrigando-os a posicionar-se face aos efeitos previsíveis

deste modelo na vivência escolar: “não aceitamos ser co-responsáveis por um erro político de consequências, a curto, médio e longo prazos, insanáveis” (Esc-e15, p.2). Com efeito, a perversidade desta estratégia de implementação é desvelada:

questionamos este modelo porque nos foi apresentado como facto consumado e depois nos foi pedido que o caucionássemos construindo instrumentos para o operacionalizar sem uma avaliação prudente das possibilidades da sua operacionalização (Esc-OG-Dep09, p.1).

A separação entre concepção e execução é entendida como estratégia gerencialista com vista à dominação da classe docente. Por um lado, a avaliação dos professores é abordada em linha com a dos restantes funcionários públicos, remetida para um plano técnico e politicamente neutro. Por outro lado, em nome da “autonomia”, as escolas e os professores são envolvidos na construção dos instrumentos técnicos, mas como funcionários acríticos, “reconfigurados” e sem poder de decisão quanto aos fundamentos conceptuais do processo. Ora, esta estratégia pressupõe uma aquiescência que os professores não revelam,

não pactuo com um sistema que nos quer transformar em ordeiros criadores de fichas, em sapientes fazedores de planificações, em verdugos controladores de lacunas, em zelosos examinadores de aulas e em indefectíveis classificadores de pares, ao serviço de um poder que hierarquizou a carreira para confundir a classe, contaminando e destabilizando o ambiente escolar bem ao jeito do "dividir para reinar" (Prof37, pp.3-4).

A adjectivação agressiva utilizada nesta enumeração é elucidativa da consciência do que está em causa nesta reconfiguração forçada do professor: “ordeiro”, “verdugo”, “zeloso”, “indefectível”, são características de seres acríticos, que obedecem à hierarquia sem questionamento. Além disso, a transformação surge no sentido do controlo através de “controladores”, “examinadores”, “classificadores”. A negativa inicial marca a recusa na cooptação, como forma de não credibilizar o modelo de avaliação, para mais quando foi imputada aos professores a resolução dos problemas do quadro normativo emergentes na fase de implementação. Com efeito, os problemas sucessivamente detectados, e que derivaram em posteriores “simplificações”, foram remetidos para resolução no âmbito da “autonomia” das escolas, como ilustra este professor:

o que era fácil de fazer... o iluminado legislador ministerial fez! O que era difícil (impossível em alguns casos) foi atribuído às escolas em nome da sua autonomia. E o que

temos está à vista: um clima de trabalho impossível e o caos instalado na maior parte das escolas (Prof69, p.3).

A distância entre *periferia* e *centro*, entre a escola e a tutela, fica patente na exclamação, sublinhada ainda pela utilização irónica de “iluminado”, que reforça a crítica ao poder *central* do sistema educativo, a quem é imputado o “caos instalado”. Para este estado limite terá contribuído também a falta de esclarecimento e apoio técnico da parte da tutela, que aqui é exigido:

sendo assim, a ideia não é propriamente acabar com as inovações, mas sim introduzi-las de forma mais pensada e gradual e, sobretudo, acompanhadas por um maior esclarecimento e apoio àqueles que têm de as implementar no terreno: os professores (Esc-i59, p.2).

Como referem, a introdução da mudança de forma mais reflectida, e com uma calendarização mais adequada, teria permitido, eventualmente, um apoio técnico mais próximo dos órgãos de gestão e uma aproximação do *centro* de decisão às escolas, tornando mais eficiente o diálogo e menos forçada a colaboração dos professores. Porém, como se regista no quadro 4.8, as reduzidas percentagens nos grupos dos professores avaliadores (Esc-av, com 0%) e dos órgãos de gestão (Esc-OG, com 8,8%), os mais envolvidos no processo implementativo das escolas, parecem, mais uma vez, iluminar uma maior aceitação da cooptação pelos professores com mais antiguidade na carreira.

Reforço do controlo sobre a profissão. Este modelo de avaliação reforça o controlo sobre a profissão, não só através da institucionalização de uma hierarquia antes inexistente, como introduzindo instrumentos formais de prestação de contas que estimulam a conformação da actividade docente com as orientações políticas delineadas para o sistema educativo. A intensificação da actividade profissional, com o concomitante acréscimo de novas tarefas, transforma a docência e tem implicações na identidade profissional dos professores. A reacção evidenciada pela análise é de resistência:

não podemos aceitar que transformem a digna missão que nos confiaram de ensinar, travestindo a classe de professores em zelosos rebanhos de construtores de fichas, mapas e planificações, em carrascos fiscalizadores e classificadores de pares ou ainda, em cegas obediências acríticas geradas pelo medo do cutelo em permanente equilíbrio instável, ao serviço de um poder que nos hierarquiza pelas tarefas [...] e nos desvirtua nas

capacidades, no mérito, rigor, excelência e competência a favor de uma política levianamente economicista, desumana e de conveniência (Esc-i06, pp.2-3).

Salientando a conformação como principal característica em relação a uma nova imagem de professor - “zelosos rebanhos”, “cegas obediências acríticas”, “medo do cutelo”, esta potencial transformação é encarada de forma depreciativa. Por outro lado, o foco da missão docente não é já o ensino dos alunos, a relação pedagógica, mas os procedimentos técnico-burocráticos que garantem a prestação de contas, como revelam também estes professores:

o modelo de avaliação em desenvolvimento subverte perigosamente a nossa verdadeira missão: em vez de permitir regular os processos de trabalho que criamos e desenvolvemos nas nossas práticas lectivas, obriga à criação de processos organizados em função de modelos burocráticos complexos aos quais temos que dar resposta (Esc-e34, p.3).

O essencial é transformado em acessório e os professores, absorvidos pelos formalismos, sem tempo para os alunos, para o estudo, a reflexão, a discussão entre colegas, tornam-se professores-funcionários

quando [lhes] impõem um "modo funcionário de viver", que exige a rasura dos valores da justiça, da adequação e da qualidade, para se sobreporem, a qualquer preço, os valores da rendibilidade estatística do sucesso escolar (Esc-e38, p.1).

A dimensão intelectual da identidade profissional, deste ponto de vista, é esmagada pela crescente importância das tarefas administrativas imputadas aos docentes, o que irá alterar a vida na escola, tornada “semelhante a uma qualquer repartição em que "as salas de aula se transformarão em guichets de atendimento" onde se "aviarão" os clientes" (Prof16, p.3).

A lógica mercantilista subjacente a este modelo de avaliação parece, então, empurrar os professores para a conformação com as políticas exógenas direccionadas para o sucesso estatístico. Contudo, “ser professor é demasiadamente importante para ser trabalho de funcionários e, portanto, se não agimos como funcionários não podemos ser avaliados com os mesmos critérios” (Prof35, p.1). Este será, porventura, o cerne do conflito que opôs os professores à tutela. A reconfiguração profissional que o modelo de avaliação imposto determina não parece ser compaginável com a dimensão intelectual e socialmente comprometida dos docentes. Pelo menos, dos docentes que publicaram textos individuais em blogues (Prof), com 50% das ocorrências. Por isso, este professor considera que

é um enorme passo para a asfixia intelectual dos professores e para a sua menoridade profissional. E é a negação da desejável diversidade pedagógica, transformando os professores em meros instrumentos de uma cadeia de produção em série e impedindo os alunos de se enriquecer no contacto com diferentes estilos e metodologias (Prof57, p.4).

A *funcionarização* do trabalho docente, ao coartar as possibilidades de estudo e reflexão, reduz também as oportunidades para a liberdade criativa, empurrando os professores, por falta de tempo primeiro e depois por falta de capacidade crítica, para a utilização de “enlatados didácticos” (Prof40, p.2) que servirão a uniformidade da acção educativa, cujo “efeito óbvio será a criação e divulgação de “modelos únicos” de trabalho, ou seja, uma espécie de aplicação didáctica por sebatas/receitas” (Esc-OG-CP03, p.2). Deste modo, será então atingido o objectivo gerencialista de transformar professores em técnicos de sala de aula, cumpridores acríticos de reformas exogenamente definidas. Por isso, os professores reagem a esta reconfiguração, defendendo a dimensão intelectual e criativa como a única que pode garantir a qualidade do ensino.

Quebra do contrato de confiança. A *burocracia profissional* instituída nas escolas a partir do 25 de Abril, alimentada pela gestão democrática liderada pelos professores, estabeleceu em Portugal um contrato de confiança entre a tutela administrativa e os professores que serviu o desenvolvimento massivo do sistema educativo e permitiu o alargamento das margens de autonomia nas escolas, sobretudo ao nível das opções pedagógicas. Contudo, o advento de novos modos de regulação veio introduzir alterações paradigmáticas nesta relação de confiança, aumentando o *controlo remoto* sobre as escolas e transformando o papel do professor na escola pública.

Como revela a distribuição do quadro 4.8, é sobretudo a nível individual que os professores referem sentir e entender a obrigatoriedade de registos exaustivos como sinal de desconfiança hierárquica relativamente ao seu trabalho. A obrigatoriedade de prova, como neste caso: “não esquecer de apontar sistematicamente todos os passos dados, diariamente, no sentido de cumprir os objectivos apresentados e poder “prová-los”” (Prof53, pp.3-4). O uso das aspas revela-se irónico, dado o carácter relacional e interdependente da actividade docente. Parecem considerar que a “prova” é exigida quando há uma desconfiança pré-existente, quando não se acredita em alguém. Mas estes professores questionam:

procedimentos pesados e burocráticos: [...] o que se pode ler daqui é, não só ignorância, como desconfiança: o que não está registado não foi feito. Mas será que o que está registado foi feito? (Esc-i20, p.2);

Esta interrogação crítica e questionadora desvela a artificialidade dos procedimentos formais de cariz gestor no controlo da actividade docente, encarados como “uma inaceitável afirmação de desconfiança pelo trabalho profissional dos docentes” (Esc-i24, p.1). Os professores questionam esta mudança na governação do sistema educativo, sentindo-se “postos em causa” e sublinhando os inconvenientes que esta nova perspectiva traz para o ensino:

o professor sempre fez todo este trabalho, sem que nunca tenha sido posto em causa e agora, com toda a fundamentação necessária, tendo de registar passo a passo todas estas tarefas passará por um processo burocrático que lhe deixará muito pouco tempo disponível para o seu principal papel: ensinar e trabalhar com os alunos que, deste modo, serão os principais prejudicados (Esc-e16, p.3).

As tarefas inerentes aos requisitos de prestação de contas são encaradas como prejudiciais, uma vez que desviam recursos do processo de ensino. Além disso, referindo-se ao discurso público que culpabilizou os docentes pelas debilidades do sistema, é ao poder político que os professores dirigem as críticas mais directas, como aqui:

O desprezo pela função "Ensinar", a desconfiança na competência do professor, a desvalorização do seu Saber Científico e Didáctico, o denegrir da sua imagem, o burocratizar o seu papel são para nós evidentes e sintomáticos da desconsideração com que a tutela vem tratando os professores. (Esc-e17, p.8).

Neste exemplo, a enumeração das estratégias prosseguidas pelo Ministério da Educação, incluindo a desvalorização social da docência, mostra como a quebra dos laços de confiança entre a tutela e os professores terá sido uma das vertentes do fenómeno de *funcionarização* dos professores, com vista à sua subalternização face ao reforço do poder hierárquico dos directores (Decreto-Lei 75/2008). Aliás, a ausência de diálogo com os professores é vista como outra das estratégias destinadas a reduzir a capacidade de intervenção dos professores, enquanto profissionais da educação, na vida das escolas. Como aqui denunciam (sublinhados nossos),

todo o processo de implementação deste modelo de avaliação de desempenho docente tem sido conduzido pelo Ministério com total ausência de diálogo com os professores, uma grande falta de transparência e grande pressão sobre os órgãos de gestão e pedagógicos das escolas para implementação de todo o processo (Esc-OG-Dep13, p.1).

De parceiros educativos, os professores sentem-se como se fossem remetidos para o papel de funcionários cumpridores de orientações hierárquicas, sem poder de negociação. A criação do Conselho de Escolas (Decreto Regulamentar 32/2007, de 29 de Março) terá pretendido substituir o diálogo com os professores pelo diálogo com os órgãos de gestão das escolas, que, reforçada a hierarquização, se viram “prensados” entre as directivas tutelares e as razões dos professores, como demonstraram as inúmeras tomadas de posição dos professores dirigidas para o interior das escolas.

Em síntese, o histórico contrato de confiança que permitiu a instauração de uma *burocracia profissional* nas escolas foi comprometido. Por um lado, a metodologia adoptada no processo de avaliação, exigindo a apresentação de evidências para comprovar o trabalho desenvolvido, foi recebida como um questionamento da capacidade dos profissionais. Por outro lado, a ausência de diálogo com os professores, reforçada ainda por um discurso público desvalorizador do trabalho docente, terá sido uma estratégia para a quebra desses laços de confiança, que, conduzindo à proletarização da profissão, compromete a autoridade face aos alunos e mina a confiança dos pais e da sociedade em geral.

Incremento do individualismo competitivo. O Estatuto da Carreira Docente, ao estabelecer as funções do professor, determina a cooperação e o trabalho em equipa como boas práticas educativas, em consonância com o que é preconizado nos estudos científicos. Contudo,

o modelo de avaliação apresentado pelo Ministério da Educação contraria e subverte alguns dos aspectos estipulados no ECD, acentuando perigosamente a tendência para o trabalho individual em detrimento do trabalho colaborativo (Esc-OG-Dep07, p.1).

De facto, a atribuição de responsabilidade individual na avaliação do desempenho, bem como a definição prévia de objectivos individuais, entra em contradição com a lógica colegial que tradicionalmente preside às estruturas organizacionais da escola. A individualização transforma a colaboração em competição, minando as relações pessoais tão necessárias ao trabalho docente. Como explicam estes professores,

este modelo abala as relações de equilíbrio e de boa cooperação até agora existentes nas escolas, porque, atendendo à lógica empresarial, fomenta não só o individualismo e a hierarquização, como também a separação entre professores [...], pois todos estão a competir entre si quando deveríamos todos direccionar as nossas energias para a procura

de soluções para os múltiplos problemas surgidos no processo ensino-aprendizagem (Esc-i48, p.4).

A lógica *performativa* que, neste modelo de avaliação, promove a competição inviabiliza o trabalho cooperativo e a partilha de experiências, essenciais à vertente formativa da avaliação, com vista a um desenvolvimento profissional integrado no contexto de trabalho. Pelo contrário, a competição entre pares potencia o surgimento de conflitos que em nada contribuem para um bom ambiente educativo e que têm consequências no desempenho de todos. As relações entre professores são alteradas pela hierarquização de funções, como salientam estes professores:

este modelo fomenta o individualismo em detrimento do trabalho colegial, que sempre foi apanágio da profissão, ao dissolver grupos naturais de trabalho e cooperação em relações de avaliador /avaliado (Esc-e55, p.3).

A hierarquização das estruturas e a selectividade institucionalizam uma competição entre professores que os empurra para o individualismo, minando o trabalho em equipa e isolando-os cada vez mais nas suas aulas. Este isolamento não propicia o desenvolvimento profissional e pode ser gerador de mal-estar, tendo consequências no desempenho que a mesma avaliação pretende melhorar.

Defesa da qualidade da Escola Pública

Em conformidade com a sua missão social, a qualidade da Escola Pública não se reduz ao seu sucesso académico, mas é também aferida pela sua capacidade de, equilibrando desigualdades, integrar socialmente e preparar as futuras gerações para uma vivência democrática e participativa no espaço público.

Como evidencia o quadro 4.9, a *Quebra do compromisso educativo* apresenta 44% das ocorrências nesta categoria, com o maior número de ocorrências em todos os grupos, à excepção do grupo de textos individuais publicados em blogues (Prof), no qual apresenta o menor número de ocorrências. Ao contrário da sua expressão colectiva (em todos os grupos Esc), quando os professores se manifestam individualmente, privilegiam a denúncia da *perturbação do clima de escola* e do *prejuízo da qualidade do ensino*, apresentando, nesta última sub-categoria, a maior percentagem de entre todos os grupos. Estes resultados parecem reflectir uma concepção de profissionalidade

assente na colaboração dentro das estruturas colegiais e com preocupações com a qualidade do serviço educativo disponibilizado.

Quadro 4.9 Resultados Referentes à Defesa da Qualidade da Escola Pública

Categoria	Sub-categoria	Corpus					Total	
		Prof (87)	Esc-av (6)	Esc-OG (44)	Esc-i (83)	Esc-e (93)	n=	%
		n	n	n	n	n		
Defesa da Qualidade da Escola Pública	Perturbação do clima de escola	68	5	39	65	103	280	34,5%
		24,3%	1,8%	13,9%	23,2%	36,8%	100%	
	Prejuízo da qualidade do ensino	64	9	19	22	61	175	21,6%
		36,6%	5,1%	10,9%	12,6%	34,9%	100%	
	Quebra do compromisso educativo	53	14	42	130	118	357	44,0%
		14,8%	3,9%	11,8%	36,4%	33,1%	100%	
		185	28	100	217	282	812	100%
		22,8%	3,4%	12,3%	26,7%	34,7%	100%	

Perturbação do clima de escola. Como revela o quadro 4.9, é nos grupos de textos com destinatário externo à escola - o dos textos colectivos enviados a entidades políticas (Esc-e, com 36,8%) e o dos textos individuais nos blogues (Prof, com 24,3%) - que se verificam as maiores percentagens nesta sub-categoria, em jeito de alerta para as consequências nefastas dessa perturbação. Ao contrário, o grupo dos avaliadores (Esc-av) surge como o menos inquietado pela *perturbação do clima de escola*, o que parece traçar uma cisão entre avaliados e avaliadores. Todos se referem ao clima de instabilidade gerado pelas sucessivas alterações durante o processo de implementação do modelo de avaliação, reforçando que “todo este imbróglio está a prejudicar gravemente o normal funcionamento da actividade lectiva com graves consequências para a qualidade das práticas de ensino e aprendizagem” (Esc-e40, p.1), uma vez que as escolas andam “à deriva entre ordens contraditórias” (Esc-e67, p.2). Esta “deriva” provoca tal instabilidade que leva até este Conselho Executivo a anular todo o trabalho desenvolvido: “Dada a confusão instalada baseada nas várias notícias em jornais e noutras divulgadas na internet [...] fica sem efeito todo o material produzido e já distribuído” (Esc-OG-CE01, p.1). Ora, esta frustração do esforço, este desperdício de trabalho já realizado, tem um efeito de desânimo e semeia a incerteza no clima da escola. Como salientam estes professores,

torna-se cada vez mais evidente o clima de desorientação, ansiedade, desmotivação e instabilidade vivido no seio de profissionais que têm oferecido, ao longo de muitos anos, à sua profissão um capital de energias dificilmente comparável ao de outros sectores da actividade profissional no nosso país (Esc-i49, p.1).

A implementação deste modelo parece, assim, desbaratar o “capital de energias” dos professores, causando um desgaste extraordinário numa profissão já de si muito exigente. A degradação das condições psicológicas em que os professores desenvolvem a sua actividade tem seguramente consequências na qualidade do trabalho desenvolvido, contudo é o desencanto e a desilusão perante as mudanças que estão a ser impostas nas escolas que perpassam nas palavras de professores como este:

dei à escola as minhas horas vagas, a minha total disponibilidade, o meu saber e o meu empenhamento. Fiz do ensino a minha religião. E... não fui só eu... conheço centenas, senão milhares de professores "missionários" que fizeram muito mais do que eu... Hoje digo basta!!! (Prof44, p.2).

A tripla exclamação final salienta a emotividade deste desabafo, no qual a concepção missionária da docência é revelada ao ser utilizada como argumento para a decepção. Com efeito, este modelo de avaliação, ao insistir no formalismo dos procedimentos e registos de actividade, parece esquecer todo o trabalho informal presente com frequência na acção do professor e responsável por uma parte considerável da dinâmica interna das escolas. O não reconhecimento dessa especificidade do trabalho docente, responsável pela resolução eficaz de inúmeros problemas diários, causa mal-estar nos professores e "uma profunda erosão no seu gosto pela profissão ao verem-se tratados sem qualquer respeito por quem mais os deveria encorajar" (Prof05, p.2). Essa desconsideração tem efeitos psicológicos importantes, pois, não só reduz a implicação do professor na vida da escola, como o pode empurrar para um ainda maior isolamento, pouco compatível com o desenvolvimento profissional desejável. As palavras deste professor revelam este mal-estar docente:

tenho estado dominado por um sentimento misto de desilusão e revolta que quase me paralisa. Refugio-me no trabalho, procurando dar o meu melhor aos meus alunos. Por eles, ainda vale a pena lutar e trabalhar (Prof39, p.1).

O compromisso educativo com os alunos é a âncora de que este professor se socorre para gerir o sofrimento decorrente da “desilusão” e da “revolta”, estados de espírito que minam a motivação necessária à melhoria da qualidade do processo educativo. Outro professor utiliza uma curiosa expressão para traduzir o seu desencanto:

estou de professor, mas sem me sentir professor. Tal como milhares de colegas, humilhados e desencorajados, sinto-me transformado num funcionário inútil, à espera da aposentação (Prof43, p.2).

“Estar de” traduz o cumprimento acrítico de orientações exógenas, ao passo que “sentir” remete para a concepção pessoal de professor, que não coincide, como demonstra a conjunção adversativa “mas”. Com efeito, estes professores vivenciam um dilema que os desgasta, entre o professor que são e o professor que o modelo de avaliação, que criticam, impõe que sejam. Como as orientações políticas colidem com as suas concepções profissionais, o mal-estar, misto de desencanto, decepção e descontentamento, instala-se, para mais quando a sobrecarga de tarefas que a avaliação implica lhes retira o tempo para cumprirem o seu compromisso educativo. Neste contexto, o abandono precoce da profissão é, simultaneamente, uma fuga ao sofrimento e uma estratégia de resistência à conformação imposta pela lógica funcionalista. Como constata este professor,

todos os que podem estão a vir-se embora das escolas, é a debandada geral. Professores com a experiência e a formação profissional de muitos anos, que ainda podiam dar tanto ao ensino, retiram-se desgostosos, desiludidos, magoados. Deixaram de acreditar que a sua presença era importante e bateram com a porta (Prof32, p.2).

A expressão “debandada geral” reflecte a dimensão que o fenómeno do abandono da profissão assumiu. Essa saída é caracterizada como um “bater com a porta”, revelador de um conflito, vivido com indícios de sofrimento, como atesta a tripla adjectivação qualificativa do estado de espírito dos professores que pediram a reforma antecipada. Esta saída dos professores mais experientes é vista como mais um desperdício de recursos: “na maioria das Escolas muitos Professores que tinham TANTO para dar à Escola, eram o pilar da Escola, uma referência para os mais novos, estão a abandonar” (Prof47, p.1). Este professor realça com maiúsculas o capital de experiência desperdiçado, uma vez que os professores mais velhos possuem um vasto conhecimento profissional que, não só permite apoiar os mais jovens, como assegura as condições de sustentabilidade da profissão e da organização escolar. Esta reacção à imposição deste modelo de avaliação vem assim contribuir também para a perturbação do clima de escola, pela perda de profissionais experientes com a capacidade crítica que o conhecimento profissional especializado lhes confere.

Prejuízo da qualidade do ensino. De acordo com o quadro 4.9, esta sub-categoria reúne 21,6% das ocorrências, registando a percentagem mais elevada no grupo de textos individuais publicados nos blogues (Prof), com 36,6%, o que revela que esta reflexão é feita mais por referência às concepções de cada professor sobre o ensino. Com efeito, o prejuízo da qualidade do ensino é apontado como efeito previsto deste modelo de avaliação, decorrente, quer da metodologia de apresentação de evidências, quer da consideração dos resultados escolares na avaliação docente.

O formato pré-definido dos instrumentos utilizados no processo avaliativo parece empurrar os professores para “trabalhar "para a forma" em vez de "para o conteúdo" - aprendizagem/formação dos alunos” (Esc-OG-Dep03, p.7), dado que toda a actividade deve ser registada e justificada em documentos uniformizados. Por isso, como aponta este professor, “vai ser a destreza no uso dessa novilíngua a determinar se o professor é dos bons ou dos maus” (Prof57, p.4), desocultando a desconfiança na eficácia dos métodos utilizados. Efectivamente, a recolha de dados através da observação de aulas e da construção de portefólios não é consensual entre os professores, que a comentam deste modo:

somos professores, docentes e não alunos aprendizes de um ofício, não estamos interessados em produzir portefólios coloridos, nem temos tempo para fazer desdobráveis intermináveis de planificações e não somos também hábeis na arte circense (sem menosprezo para esta arte) ou artes do espectáculo "para inglês-ver" ou mais propriamente "para avaliador ver" (Esc-i75, p.2).

Riscos de artificialismo. Para os professores, a observação de aulas é uma actividade para “aprendizes de um ofício”, não reconhecendo as potencialidades formativas deste instrumento de recolha de dados. Por isso, receiam o efeito de artificialismo daí decorrente, seja nas aulas observadas “para avaliador ver”, seja nos conteúdos “coloridos” do portefólio. Aliás, a metáfora do “circo” ou do “espectáculo”, que ilustra o “faz de conta” é utilizada também por este professor:

tenho receio que as escolas se transformem num circo ainda maior. Um circo de palhaços ricos e palhaços pobres. Um circo de compadrios e vingançaizinhas pessoais. Um circo em que uma meia dúzia de artistas vai andar vestido de lantejoulas e seguido de cãesinhos amestrados, uma outra meia dúzia vai tornar-se perita na arte do contorcionismo, para evitar obstáculos, e a grande maioria da companhia vai ter de engolir fogo para o resto da vida profissional (Prof17, p.3).

O artificialismo colocado nos processos avaliativos surge aqui associado às dúvidas quanto à isenção dos juízos de valor dos *pares*, que podem comprometer os fundamentos da avaliação. Essas imagens das “lantejoulas”, como aparência de capacidades inexistentes, e do “contorcionismo”, enquanto fuga ao enfrentamento das dificuldades pessoais, revelam a descrença na eficácia desta avaliação para a melhoria do desempenho e as suas consequências, com a “companhia” a “engolir fogo” perante as injustiças que se prevêem. O fingimento e a falsidade são, por isso, efeitos perversos apontados ao formalismo excessivo deste modelo:

nas diferentes escolas do país, eventuais professores considerados menos capazes de cumprir a sua função pedagógica servir-se-ão, precisamente, da burocracia exigida pelo Ministério para apresentar dossiês recheados de documentos que permitirão uma avaliação que não traduzirá a respectiva eficiência profissional (Esc-e02, p.1).

O apelo à uniformidade parece beneficiar os menos capazes, permitindo a falsificação dos dados. Contudo, esta argumentação, pouco abonatória da idoneidade profissional dos professores, parece desmontar as alegações de corporativismo presentes no discurso político de resposta à contestação. O que parece estar em causa é o “receio [de] que os professores deste País comecem a fingir que ensinam e a fingir que avaliam” (Prof43, p.2), ou seja, que, em face da ineficácia do processo avaliativo para a melhoria do ensino, se verifique uma perda da autenticidade profissional, com repercussões na qualidade do serviço educativo.

Pressão para o sucesso estatístico. Por outro lado, a consideração dos resultados na avaliação docente, pressiona os professores para a inflação das classificações: “efectivamente, o professor passa a ter um interesse directo nos resultados obtidos pelos seus alunos” (Esc-av03, p.6), o que “põe em causa a imparcialidade necessária ao processo de avaliação dos alunos” (Esc-i34, p.1). Esta perda de independência, com implicações éticas, abre possibilidades como a que é apontada neste exemplo:

será um convite ao facilitismo e à manipulação dos resultados (por exemplo, no 1º período as classificações poderão vir mais baixas para que no 3º período possam subir as taxas de sucesso) (Esc-OG-Dep06, p.1).

Este efeito perverso de manipulação pode ter implicações negativas no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente na gestão motivacional dos alunos, com consequências negativas na qualidade do processo pedagógico. Pelo contrário, a

ocorrência de manipulações colocará em causa o rigor e a credibilidade da actuação dos professores que resistirem às pressões para o sucesso estatístico. Como alertam aqui,

preocupa-nos o facto de este Modelo de Avaliação do Desempenho deixar transparecer sinais de penalização, ao invés do demagogicamente apregoadado, para os professores mais rigorosos e mais exigentes na forma como abordam a leccionação dos conteúdos e classificam o desempenho dos seus alunos (Esc-i01, p.5).

Deste modo, ao incluir como critério de avaliação os resultados dos alunos, este modelo parece penalizar os professores que, mantendo o grau de exigência dos seus critérios profissionais, não aceitam colaborar com as políticas tendentes à melhoria das estatísticas oficiais. Por isso, denunciam este modelo como instrumento de pressão sobre o seu desempenho - “uma prensa disposta a esmagar aqueles que não se comprometerem [com o sucesso estatístico]” (Prof40, p.1), uma vez que esta avaliação “está orientada para a melhoria estatística dos resultados dos alunos, promovendo eventuais resultados artificiais porque inflacionados, promovendo o facilitismo, despromovendo o rigor e a exigência” (Esc-e33, p.1). Contudo, a “melhoria estatística” não é identificada com a melhoria da qualidade da educação. São antes os projectos estatísticos internacionais que são apontados como fontes de influência destas políticas. Os seus efeitos perversos na qualidade da Educação são denunciados por este professor:

a mensagem triunfante é a do sucesso estatístico para a reclassificação na listagem europeia. Para quê a qualidade, o conhecimento, a autonomia reflexiva, a formação do cidadão para o exercício da democracia política, social e cultural? Cabe ao professor pactuar com o sistema, baixar o nível de aprendizagem, a fim de assegurar a circulação sem escolhos. Entra-se no paraíso do diploma, invertendo a razão de vida do próprio sistema. Para obviar a resistências incómodas, o professor passa a ver a sua progressão profissional vinculada à transição dos alunos (Prof20, p.3).

Para os professores, a missão da Escola vai muito além da mera certificação, valorizada pelos resultados estatísticos. As suas concepções emergem enquadradas na missão educativa enquanto veículo de construção social, como enumeram na interrogação retórica. Consequentemente, resistem à desvalorização do complexo trabalho educativo que desenvolvem, denunciam a pressão que a inclusão dos resultados escolares como critério de avaliação introduz na sua actividade e salientam o seu efeito negativo no desenvolvimento da Escola Pública:

este parâmetro tem, pois, como consequência a pressão sobre os professores para atribuírem notas mais elevadas sem os alunos terem desenvolvido as competências

correspondentes, o que a curto prazo se traduz na destruição da escola, que deixa de ser um local onde se aprende, para se tornar um local onde essencialmente se passam certidões de aprovação (Esc-av03, pp.6-7).

Este efeito perverso de desvalorização da Escola, provocado pelo “facilitismo” induzido por este modelo de avaliação, colide com as concepções profissionais dos docentes e compromete a missão estruturadora da Escola na sociedade. Por outro lado, ao atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade sobre os resultados, este modelo de avaliação impele a desresponsabilização dos restantes actores educativos. Como alertam estes professores,

[este modelo] apresenta uma visão demagógica e redutora da acção educativa, pretendendo lançar sobre os professores o ónus do insucesso escolar, desresponsabilizando, assim, outros intervenientes, a começar pelas famílias, pelos alunos e pelo próprio Estado, a quem cabe definir as políticas educativas e criar condições para que elas possam ser implementadas tendo em vista o sucesso escolar de TODOS OS ALUNOS (Esc-e46, p.1).

Não sendo sujeitos passivos no processo educativo, a desresponsabilização dos alunos é encarada como mais um factor de desvalorização da Escola e de pressão para o facilitismo. Também, ao nível das famílias, se verifica uma inversão de responsabilidades, dado que o professor surge como único responsável por um processo no qual as variáveis contextuais exteriores à escola são determinantes. Finalmente, é ainda apontada a desresponsabilização dos actores políticos cujas decisões influenciam o sistema escolar, com efeitos no seu desempenho. Aliás, a utilização das maiúsculas finais revela uma profissionalidade implicada na acção educativa enquanto mecanismo de democratização social.

Assim, o professor surge isolado, com toda a responsabilidade pelos resultados escolares e alvo de pressão para a sua melhoria estatística. Contudo, a argumentação dos profissionais centra-se na preocupação com os efeitos negativos que esta situação terá no sistema e na sua qualidade, uma vez que só a manutenção de critérios de exigência e de rigor, garantidos pela independência do seu julgamento, poderá proporcionar a todos os cidadãos um serviço educativo de qualidade que permita a compensação das desigualdades sociais, cumprindo-se a missão da Escola Pública.

Quebra do compromisso educativo. Como se pode observar no quadro 4.9, esta é a sub-categoria que regista a maior percentagem (44%) na *defesa da qualidade da Escola*

Pública. A sua maior percentagem regista-se no grupo de textos enviados pelos professores de cada escola aos seus órgãos de gestão (Esc-i), com 36,4%, logo seguida pelo grupo de textos remetidos pelos colectivos de professores às entidades políticas externas (Esc-e), com 33,1%. Esta distribuição preponderante nos textos colectivos de professores revela uma hegemonia (70%) dos posicionamentos de denúncia dos efeitos negativos que a implementação do modelo de avaliação tem nas condições de cumprimento do compromisso educativo intrínseco à missão educativa.

Os professores noticiam que o acréscimo de tarefas inerentes ao processo de implementação lhes desvia a atenção do processo de ensino:

o tempo necessário para alimentar uma estrutura de avaliação megalómana repartida por reuniões constantes, do CP, Comissões de coordenação, entrevistas com os avaliados e tanto do que não vale a pena referir, condiciona de modo inevitável todo o processo, não deixando espaço para o que é essencial na escola: ensinar (Esc-OG-Dep11, p.2).

As inúmeras reuniões, e as tarefas administrativas que envolvem, retiram disponibilidade para a preparação e avaliação do ensino-aprendizagem dos alunos, “fazendo com que descurem e lesem aqueles que deveriam estar em primeiro lugar - os alunos” (Esc-av04, p.3). Ora, esta situação gera nos professores sentimentos de mal-estar perante a incapacidade de cumprir o compromisso educativo com os seus alunos, como clarifica esta professora: “Poderei vir a tornar-me uma competentíssima avaliadora, mas, certamente, me tornarei numa pior professora” (Prof03, p.2). A sobrecarga de trabalho com procedimentos burocráticos para a avaliação docente provoca a secundarização das funções pedagógicas, com consequências na qualidade do processo educativo que a própria avaliação pretende melhorar, como alerta este Conselho Geral Transitório: “Não existem condições para que, com tranquilidade e tempo, se possa preparar o processo de ensino-aprendizagem e implementá-lo tendo em vista uma melhoria das aprendizagens dos alunos” (Esc-OG-CGT03, p.1). Por isso, estes professores opõem-se ao desvio de recursos para a administração do sistema, garantindo: “nunca poderemos estar de acordo com um modelo que impede que os nossos alunos estejam a ser seriamente acompanhados e apoiados nas suas dificuldades e capacidades” (Esc-i30, p.2). Ora, como a constatação do prejuízo dos alunos não é compatível com a ética docente, os professores reclamam condições de ensino propícias à motivação e ao bom desempenho de todos os actores educativos: “queremos ser professores a tempo inteiro, vir para a escola com um sorriso e a disponibilidade que um espartilho, como o que nos querem impor, anula por completo” (Esc-e88, p.3). Ter

tempo para desenvolver o ensino e disponibilidade para cultivar a relação pedagógica com os alunos são, deste modo, as condições privilegiadas pelos professores para garantir a qualidade educativa. Mas tal não acontece:

para já, devemos sublinhar que todo o tempo, energia e disponibilidade até hoje gastos para tentar montar este "aborto" organizativo se tem reflectido negativamente no trabalho normal da escola - foi feito à custa da qualidade das aulas e da atenção prestada aos alunos, sem falar do tempo roubado à vida pessoal dos professores (Esc-OG-CP03, p.3).

A defesa da qualidade do ensino e da relação pedagógica legítima, portanto, a contestação ao modelo de avaliação, muito negativamente caracterizado como “aborto”, numa lógica de salvaguarda de condições de trabalho que garantam o cumprimento do compromisso educativo assumido com os alunos.

Síntese. Ao longo desta secção procurámos compreender as lógicas subjacentes aos posicionamentos dos professores face a este modelo de avaliação. Com frequência, os argumentos apresentados, bem como a forma como são relacionados e justificados, permitiram perspectivar as concepções profissionais que lhes subjazem, bem como a ideia de Escola nelas implícita. Esta argumentação legitimadora da contestação ao modelo de avaliação do desempenho está, portanto, organizada em cinco categorias, revelando as lógicas profissionais que lhe subjazem: *Salvaguarda do Estatuto Profissional, Desocultação de paradoxos gerencialistas, Valorização do conhecimento da realidade escolar, Reacção à reconfiguração da Imagem de Professor e Defesa da qualidade da Escola Pública.*

Lógicas de resistência à implementação do modelo de avaliação nas escolas

Qualquer processo de mudança social, sobretudo quando envolve a reconfiguração das relações de poder que se jogam nas organizações, desencadeia nos agentes envolvidos reacções que, gradativamente, podem ir da aceitação empenhada à resistência activa. No discurso público conflitual que emergiu no campo educativo, os professores revelaram estratégias de resistência ao processo de mudança imposto pela

tutela. Essas estratégias variaram entre a *resistência passiva* - da paralisação à inação, do protelamento à alegação de impossibilidade, da descredibilização à desautorização; e a *resistência activa* – da saturação do sistema à devolução de acusações ou à recusa de instrumentalização.

No entanto, verificou-se que essas estratégias serviam objectivos diferenciados, embora todas pretendam contrariar os objectivos da governação política, servindo a defesa dos interesses dos professores. A interpretação da relação entre o discurso fundamentador dos posicionamentos dos professores relativamente ao processo de avaliação e as estratégias adoptadas, permitiu conceptualizar as lógicas de resistência à mudança que se apresentam nesta secção. Assim, a análise da argumentação com que os professores fundamentaram a sua recepção ao processo de implementação permitiu construir quatro categorias: *Dilação na tomada de decisão*, *Necessidade de recursos adicionais*, *Necessidade de formação específica dos avaliadores*, *Contestação pública*.

Dilação da tomada de decisão

A implementação do modelo de avaliação em estudo não foi previamente testada e, em consequência, foi marcada por inúmeras situações de indefinição que potenciaram um clima de confusão pouco propício à transparência e à confiança essenciais a um processo de mudança.

Quadro 4.10 Resultados Referentes à Dilação da Tomada de Decisão

Categoria	Sub-categoria	Corpus					Total	
		Prof (87)	Esc-av (6)	Esc-OG (44)	Esc-i (83)	Esc-e (93)	n=	%
		n	n	n	n	n		
Dilação da tomada de decisão	Indefinições do contexto normativo	76	10	93	153	154	486	93,8%
		15,6%	2,1%	19,1%	31,5%	31,7%	100%	
	Ausência de experimentação prévia	7	0	7	2	16	32	6,2%
		21,9%	0,0%	21,9%	6,3%	50,0%	100%	
		83	10	100	155	170	518	100%
		16,0%	1,9%	19,3%	29,9%	32,8%	100%	

Nesta categoria, como se pode ler no quadro 4.10, as *indefinições do contexto normativo* atingem 93,8% das ocorrências, apresentando uma forte preponderância

relativamente à *ausência de experimentação prévia* (6,2%), em todos os grupos, sendo mesmo exclusiva no grupo dos avaliadores (Esc-av). De resto, a sub-categoria *indefinições do contexto normativo* apresenta o maior número de ocorrências neste tema, revelando a importância que a argumentação relacionada com o contexto normativo da implementação teve no discurso público dos professores. Por outro lado, o excepcionalmente baixo número de ocorrências da categoria *ausência de experimentação prévia* parece tornar possível afirmar que, em termos estratégicos, os argumentos relacionados com a regulação do processo de avaliação eram tão fortes e variados que a necessidade de experimentação prévia foi relegada para segundo plano.

Indefinições do contexto normativo. O normativo regulamentador deste modelo de avaliação é publicado em Janeiro de 2008, “mas aplica-se ao presente ano lectivo, que começou em Setembro de 2007” (Esc-OG-CP04, p.2), levando os professores a questionar “como é que se podem mudar regras quase a meio do ano lectivo?” (Prof01, p.1). A esta publicação extemporânea, com efeitos retroactivos ao biénio 2007-2009, acresce que “o cronograma proposto era inexecutável” (Prof68, p.3) e consumava o facto de “a avaliação de um ano de trabalho recair apenas sobre um período lectivo” (Esc-OG-Dep04, p.2). Ora, esta desadequação temporal da implementação, reforçada pelas alegações de falta de transparência e injustiça, propiciou estratégias de oposição à mudança que um planeamento político cuidadoso teria possibilidade de evitar.

Além da extemporaneidade da publicação normativa, as lacunas na regulamentação subsequente ao Decreto Regulamentar foram argumentos legitimadores de estratégias de inacção, como revelam estes órgãos de gestão: “no Agrupamento, não se poderá desenvolver qualquer trabalho sustentado sem as orientações e sem a publicação de diplomas preconizados no próprio Decreto Regulamentar 2/2008” (Esc-OG-CP+CE02, p.1); ou este Conselho Pedagógico que afirma a inexecutabilidade do modelo de avaliação por “falta de conhecimento - em tempo útil - de todos os requisitos legais e processuais indispensáveis para o concretizar” (Esc-OG-CP09, p.6). Neste caso, os professores recorrem à enumeração dessas lacunas para demonstrar a impossibilidade de aplicação do processo avaliativo:

Para não referirmos a leviandade com que o processo foi lançado, quando ainda não estava constituído o Conselho Científico para a Avaliação de Professores (Artº6º, ponto 2; Artº21º, ponto 3; Artº28º, ponto2), não estava regulamentada a delegação de competências (Artº12º, ponto 2), não estavam aprovadas as ponderações dos parâmetros

classificativos (Artº 20º, ponto 2), não estavam fixadas as percentagens máximas para a atribuição das classificações de Muito Bom e Excelente (artº 21º, ponto 4), não estava definido o regime de avaliação dos parâmetros classificativos previstos no nº1 do artº 45º do ECD (artº29º, ponto 4), não estava regulamentada a avaliação dos membros das direcções executivas que não exercem funções lectivas (Artº 31º, ponto 1) e não estavam aprovados os modelos de ficha de avaliação (artº 35º) (Esc-i01, p. 3).

A repetição exaustiva da negativa surge aqui a justificar as acusações de “leviandade” dos responsáveis por esta política, no seu lançamento, servindo ainda para demonstrar a impossibilidade de acção “face à inexistência de todos os dispositivos necessários para o efeito” (Esc-i69, p.1). De todas as situações elencadas, as determinações jurídicas necessárias foram sendo publicadas, tendo-se mantido por mais tempo a indefinição relativamente à delegação de competências dos professores avaliadores, alimentando as estratégias de paralisação do processo, como aqui se observa:

Os professores indigitados para avaliar estão legalmente impossibilitados de exercer quaisquer funções de avaliação, por não ter havido publicação da delegação de competências no Diário da República (Esc-e32, p.2).

O recurso a argumentação de cariz legalista foi, assim, facilitado pelas inúmeras lacunas na regulamentação, que evidenciam uma acção política precipitada e pouco reflectida na implementação desta mudança. Por outro lado, paralelamente à publicação intermitente da legislação e orientações sucedâneas que regulam a avaliação do desempenho, é instituído um novo modelo de gestão. Ora,

a contínua produção de documentos legislativos de que este modelo é apenas uma parte, tem introduzido constantes alterações ao funcionamento e organização das escolas, criando um clima de instabilidade insuportável, que em nada beneficia o processo de ensino-aprendizagem (Esc-i18, pp. 1-2).

Nas escolas, é sentida como “constante” a recepção de novas normas e a “instabilidade insuportável” é outro dos argumentos que surge para legitimar a relutância à implementação da mudança. Com efeito, a “profusão desconexa de normativos e orientações emanadas, a todo o momento, pela tutela” (Esc-i26, p.2), alterando, em simultâneo, várias formas de regulação da escola pública, terá introduzido nas escolas uma excessiva pressão para a alteração do *status quo*. “Despejar leis, decretos, portarias, despachos e toda a panóplia de documentos menores (ofícios, circulares, ofícios-circulares)” (Prof01, p.1) nas escolas, numa “torrente legislativa”

(Prof01, p.2), ou num “fluxo legislativo ininterrupto” (Esc-OG-CP03, p.1), desgasta os actores responsáveis pela sua concretização. Estas metáforas que remetem para o curso contínuo do elemento líquido, imparável, ilustram o corre-corre que se gerou nas escolas para acompanhar o ritmo legislativo, de tal maneira que os professores confessam: “Sentimo-nos sufocados com tanta legislação, frequentemente contraditória, nada articulada e impossível de concretizar” (Esc-av02, p.2).

Com efeito, a qualidade técnico-jurídica dos normativos publicados também não terá estado alheia, por um lado ao aumento de “esclarecimentos”, “orientações” e “clarificações” em vários formatos jurídicos, por outro lado, à amplificação da confusão nas escolas, perante as dúvidas interpretativas que suscitavam, parecendo que “os pacotes legislativos se suced[iam] um pouco entre a estratégia do *work in progress* e a manta de retalhos” (Prof01, p.2). Este professor dá voz a esta situação:

Continua a sair legislação, diariamente: leis, decretos-lei, decretos regulamentares, despachos, circulares, memorandos, explicações de articulados que, por não saberem escrever (culpa dos professores, de certeza!), podem ter diversas interpretações, power points que servem de legislação, e depois segue-se outra catadupa de documentos das mais variadas “etnias” legislativas que revogam o anterior, que alteram parte de um outro, que regulamentam aqueloutro, que explicam o que não souberam dizer. Não há escola nem professor que resista a toda esta diarreia legislativa, a este tsunami de leis! (Prof12, pp.2-3).

Sem deixar de recorrer à ironia bem-humorada para denunciar o que considera a incompetência linguística dos responsáveis legislativos, este professor salienta, quer a emergência de novas tipologias textuais no processo de regulação, quer as incongruências que são reveladas pelas sucessivas versões dos documentos orientadores do processo de implementação. Na sua conclusão, a imagem do “tsunami” ilustra, por um lado o exagero de regulamentação produzido, por outro, o efeito devastador que repercute na vida das escolas.

Desta “pirotecnia legislativa” (Prof48, p.2), resulta um encadeamento que, sobretudo, “baralha[m] e entorpece[m] os actores que tentam sobreviver no terreno” (Prof20, p.1). De facto, a magnitude do universo normativo que erigiu o processo de implementação do novo modelo de avaliação pode ser interpretada, também, como uma estratégia de manipulação com vista a uma conformação aos objectivos ministeriais. A complexidade que evidencia, nas sucessivas remissões e alterações, ao alimentar a opacidade das “regras do jogo”, favorece a resignação e o cumprimento acrítico das

instruções, dadas as dificuldades acrescidas para a sua apropriação reflexiva, como este professor ilustra, através de uma analogia mitológica:

Tenho legislação para ler. Labirintos de artigos em que o próprio Minotauro marraria vez após vez num ataque de fúria! Um dédalo legislativo, no qual nem Teseu conseguiria encontrar a ponta de um fio (Prof17, p.2).

A metáfora do labirinto desvela, quer a complexidade do quadro normativo, quer a dificuldade em encontrar sentidos para a acção, dada a dificuldade em conhecer de forma clara e inequívoca as regras de todo o processo avaliativo. Contrariamente ao que afirma o articulado da lei, como lembra este Departamento: “a realidade que se sente é, para já, a seguinte: o que parece garantido é o desconhecimento do conhecimento que se garante” (Esc-OG-Dep03, p.5). As estratégias defensivas resultantes desta desorientação terão reforçado as lógicas de resistência à implementação do processo, uma vez que, desconhecendo o caminho, não há predisposição para a mudança.

O desnorte sentido nas escolas é, ainda, agravado pelas incoerências que emergem dos posicionamentos das diversas instituições que intervêm na regulação do processo de avaliação. Como denunciam estes professores, “é notório o desvio entre as recomendações do CCAP e as directrizes do Conselho de Escolas, bem como as diferentes afirmações dos mais altos responsáveis ministeriais.” (Esc-e68, p.3). A confusão instalada nas escolas é, assim, imputada à liderança tricéfala deste processo de mudança, “pela contradição explícita e implícita das orientações da CCAP com as directivas da tutela e do próprio Decreto Regulamentar 2/2008” (Esc-i18, p.3). Com esta liderança titubeante e descoordenada, terá sido mais fácil para os professores encontrar argumentos legitimadores das estratégias de inacção que foram dilatando a implementação de um processo com contornos difíceis de mudança.

Para além das alterações constantes e das incongruências detectadas, a implementação do modelo de avaliação é ainda dificultada “pela falta de informação cabal e inequívoca às perguntas que vão, naturalmente, aparecendo” (Esc-i51, p.5). Com efeito, a complexidade do modelo propicia “leituras tão difusas quanto distantes entre si e que nem o próprio Ministério da Educação consegue explicar devidamente” (Esc-i62, p.1). Estas indefinições provocam o descrédito do processo, reforçando a fraca implicação dos professores na mudança e alimentando as estratégias de evitamento que servem as lógicas de resistência.

Ausência de experimentação prévia. A fase experimental de qualquer processo de mudança é essencial à sua credibilização, a partir da testagem, da reformulação e do aperfeiçoamento, por isso os professores questionam “a sua aplicação generalizada sem que se tenham realizado testes ao modelo” (Esc-OG-Dep09, p.1). Considerando ainda a complexidade da profissão docente, o modelo de avaliação deve ser previamente testado em contextos diversificados para aferir a sua adequação e efectuar os ajustamentos necessários. Daí que, face à ausência de experimentação prévia, os professores contestem: “Não é, por isso, razoável que de um modelo que não foi sujeito a testes prévios resultem avaliações definitivas para aqueles que, pela primeira vez, o aplicam” (Esc-e79, p.2). Para os professores, os efeitos definitivos desta avaliação não são, portanto, legítimos, uma vez que não foram validados por uma testagem que detectasse as desadequações do modelo.

Nas escolas, o exigente cronograma de implementação não permite “a hipótese de as escolas, completo todo o processo, experimentarem a eficácia dos indicadores de medida, dos instrumentos de registo, da observação de aulas, do preenchimento das fichas, etc.” (Esc-OG-CP02, p.4). Essa falta de tempo para a experimentação, explicam os professores, não favorece a detecção de erros:

Os documentos propostos, nomeadamente as fichas de avaliação a preencher pelos avaliadores, não foram objecto de aplicação no terreno, de forma a aferir a sua aplicabilidade e proceder a eventuais correcções (Esc-e57, p.2).

A testagem dos instrumentos de registo revela-se tanto mais importante quanto estes estão a ser produzidos pelos próprios professores e não por especialistas em supervisão. Do mesmo modo, os professores com formação especializada em supervisão serão escassos, pelo que deve, igualmente, “ser testado e aferido o desempenho dos professores avaliadores no processo de avaliação” (Esc-OG-Dep05, p.3), pois só assim os avaliadores poderão exercitar e aprender com a experiência. Contudo, como revela o quadro 4.10, esta sub-categoria é nula precisamente no grupo dos professores avaliadores (Esc-av), que não parecem preocupados com a testagem prévia que garante o rigor técnico essencial à validade científica e à credibilidade do processo avaliativo.

A exigência de testagem prévia, fundamentada no conhecimento científico e profissional, parece reforçar a lógica de dilação da tomada de decisão, dado que a instauração de um período de experimentação protelaria a implementação generalizada e diferiria os efeitos definitivos do processo de avaliação profissional.

Necessidade de recursos adicionais

A implementação de um processo de avaliação profissional exige uma alocação de recursos que permita a sua exequibilidade em condições de rigor e cumprindo as finalidades pretendidas. O tempo surge, assim, como o recurso fundamental, quer para a organização reflectida do processo avaliativo nas escolas, quer para a prossecução de um trabalho de qualidade ao nível da função educativa dos professores. Assim, o processo avaliativo deve envolver procedimentos simples, que não desviem os professores das suas funções primordiais, nem constituam uma sobrecarga que, paradoxalmente, prejudique o seu desempenho.

Quadro 4.11 Resultados Referentes à Necessidade de Recursos Adicionais

Categoria	Sub-categoria	Corpus					Total	
		Prof (87)	Esc-av (6)	Esc-OG (44)	Esc-i (83)	Esc-e (93)	n=	%
		n	n	n	n	n		
Necessidade de recursos adicionais	Necessidade de tempo para a organização da escola	48	2	60	99	65	274	42,5%
		17,5%	0,7%	21,9%	36,1%	23,7%	100%	
	Necessidade de tempo para os professores-avaliadores	12	8	15	48	33	116	18,0%
		10,3%	6,9%	12,9%	41,4%	28,4%	100%	
	Necessidade de tempo para os professores avaliados	51	13	22	92	77	255	39,5%
		20,0%	5,1%	8,6%	36,1%	30,2%	100%	
		111	23	97	239	175	645	100%
		17,2%	3,6%	15,0%	37,1%	27,1%	100%	

Como evidencia o quadro 4.11, a sub-categoria *necessidade de tempo para a organização da escola* capta 42,5% das ocorrências nesta categoria, sendo o maior número de ocorrências nos grupos Esc-i e Esc-OG. Esta distribuição parece revelar, no grupo Esc-i, a pressão dos professores sobre os órgãos de gestão da escola, e no grupo Esc-OG a transferência dessa pressão para as estruturas externas responsáveis. Contudo, os textos dirigidos para fora da escola, como os dos grupos Prof, Esc-av e Esc-e, apresentam uma distribuição diferencial, registando maior percentagem na sub-categoria *intensificação do trabalho dos professores*, com 39,5%. Em suma, os argumentos que sustentam a necessidade de recursos adicionais para a operacionalização da avaliação profissional dos professores oscilam consoante os órgãos institucionais a quem se dirigem as tomadas de posição públicas.

Necessidade de tempo para a organização da escola. Os prazos de implementação da avaliação do desempenho impostos pelo quadro legislativo são fonte de impossibilidade para os professores, “nomeadamente no que se refere à elaboração e aprovação dos instrumentos de registo e indicadores de medida” (Esc-OG-CP01, p.1), dado não vislumbrarem como poderão cumprir o determinado nos normativos. Daí que os professores considerem que este é “um processo apressado e irreflectido.” (Dep13, p.1), “com prazos perfeitamente aberrantes quanto à exequibilidade da sua aplicação” (Prof01, p.2). Este contexto de implementação não é favorável à discussão participada e à reflexão, pelo contrário obriga os professores

a uma inexplicável e inexplicada espécie de corrida contra o tempo, como se em estado de necessidade, ou, com uma ponta de exagero, como se em estado de guerra se vivesse, o que constitui um contexto particularmente desfavorável e, até, ofensivo da serenidade exigida a um processo de avaliação que se queira credível... (Esc-i51, pp.4-5).

Neste excerto de um texto colectivo de professores, a dupla adjectivação inicial reforça como os professores não encontram razão para essa “corrida contra o tempo”, revelando ainda o défice de comunicação entre os pólos central e local do sistema educativo. A imagem do “estado de guerra” parece traduzir a pressão sentida pelos professores para uma concretização que colide com as suas concepções, marcadas pela reflexão necessária à credibilidade do processo avaliativo.

A publicação do quadro normativo a meio do ano lectivo de 2007/2008 não foi bem recebida pelos professores, pois “não se entende como se faz cair, a meio do ano, [no agrupamento] um conjunto de directivas e normas que alteram completamente as suas regras de funcionamento” (Esc-OG-CP03, p.3). O desrespeito pelo ritmo anual de organização das escolas é também criticado pelos órgãos de gestão, porque “as escolas e os agentes educativos ao prepararem o ano lectivo devem estar na posse dos elementos mais relevantes para fazerem uma adequada planificação do trabalho.” (Esc-OG-CP+CE+AE04, p.3). Por isso, os professores clarificam:

Continuam, num ME que se pressupõe da educação, a não perceber que não trabalhamos "ao ano civil", mas sim de acordo com um calendário próprio que se chama ano lectivo (Prof12, p.2).

A forma pedagógica como esta explicação está construída, com recurso ao diagnóstico “continuam a não perceber” e à clarificação “que se chama”, revela-nos,

através da ironia subtil, o distanciamento entre os espaços de decisão e os espaços periféricos das escolas.

Assim, os professores pedem mais tempo para a implementação, pois “a instalação do modelo revela-se morosa” (Esc-i23, p.1) e o prazo estipulado “não permite realizar um trabalho que se diz pretender ser de qualidade, como não deixa espaço para o que é essencial nas escolas: os alunos” (Esc-e34, p.2). As referências ao bem dos alunos e ao discurso político da “qualidade”, que justificou a implementação do modelo, surgem aqui, ironicamente, como argumentos legitimadores da necessidade de tempo adicional para a sua concretização, já que “a sua apressada implementação tem desviado as funções dos professores” (Esc-OG-Dep08, p.2). Esse recurso adicional é pedido em nome da construção participada dos instrumentos de avaliação da competência das escolas, enquanto condição para a validade e credibilidade do processo avaliativo, pois “sente-se necessidade de clarificar conceitos, definir procedimentos, explicar o que se pretende com cada um dos itens de avaliação numa perspectiva de escola” (Esc-e27, p.4). Além disso, a consensualização de procedimentos fiáveis e exequíveis revela-se problemática. Como informa este Departamento,

as propostas de instrumentos de registo dos itens de classificação desenvolvidas pela CCAD e as orientações dadas pelo CP no sentido da clarificação de conceitos, enquanto momento prévio ao desenvolvimento dos instrumentos de registo e de verificação empírica, permitiram perceber a dificuldade de se estabelecer, com a segurança exigida nestes casos, os consensos necessários à posterior validação dos processos avaliativos (Esc-OG-Dep09, p.3).

A aferição de conceitos e a concordância sobre perfis e indicadores de desempenho, fundamentais para a credibilidade da avaliação na escola, exigem tempo para serem levadas a cabo de forma participada. Contudo, “nem foram asseguradas as condições de trabalho necessárias para proporcionar o desenvolvimento participado de metodologias de trabalho”, dado que não foi atribuído às escolas e aos docentes qualquer tempo específico para essa tarefa, o que “torna o trabalho, tanto de avaliadores e avaliados como do Conselho Executivo, inexecutável, insustentável e inoperante” (Esc-e40, p.2).

Além disso, tornou-se “necessário rever o Projecto Educativo de Escola, o Plano Anual de Actividades e o Regulamento Interno, de modo a definir objectivos e metas que constituem as referências da avaliação de desempenho dos professores” (Esc-OG-Dep05, p.2). Para a revisão destes documentos orientadores as escolas precisam,

igualmente, de tempo, sob pena de “ser impossível de um ponto de vista legal fixar ou negociar objectivos individuais enquanto os dois elementos de referência se encontrarem em processo de revisão” (Desc-OG-Dep09, p.4). O recurso a argumentos legalistas vem, portanto, reforçar as alegações de impossibilidade na aplicação dos normativos, as quais, embora também pressuponham intuitos dilatórios, servem sobretudo a estratégia de exigência de recursos adicionais.

Necessidade de tempo para os professores-avaliadores. A implementação do modelo a meio do ano lectivo, ao alargar as funções dos professores-avaliadores, introduziu uma sobrecarga que colide com o estatuto profissional, como denunciam estes órgãos de gestão:

Compreende-se mal como é que um horário elaborado para cumprir as atribuições previstas no início do ano lectivo é compatível com a actual exigência de avaliar os seus colegas - em muitos casos numerosos (Esc-OG-CP+CE+AE04, p.3).

A função avaliativa, com todas as tarefas que envolve, é, portanto, acrescentada ao serviço já distribuído, “sem que para o efeito haja disponibilidade de horário ou concessão de horas em número suficiente” (Esc-OG-Dep02, p.2), o que configura uma desregulação que intensificou o trabalho destes professores, transformados em “super-homens”. Esta situação é ilustrada na citação seguinte:

Estes super-homens ou estas super-mulheres são “presenteados” com um tempo de 45 minutos semanais, reduzidos à sua componente não lectiva, para avaliar quatro pessoas. Feitas as contas, o avaliador terá, anualmente, entre oito a nove tempos para avaliar o seu par. Se retirarmos a este “bolo” seis tempos que correspondem a três aulas assistidas, sobrarão dois ou três tempos para a reunião de “negociação” dos objectivos individuais com o avaliado, para as reuniões antes e depois de cada aula assistida, para a reunião final entre avaliadores e avaliado, para a construção de grelhas de observação, para a análise de todas as evidências e documentos necessários ao preenchimento das grelhas de avaliação (planificações, sumários, portefólios, actas, etc.), para a ponderação da própria avaliação, etc., etc., etc. (Esc-i07, pp. 5-6).

A contabilização exaustiva das tarefas avaliativas justifica a ironia de “presenteados” e comprova por que o tempo atribuído é considerado insuficiente, legitimando quantitativamente a exigência de mais recursos para o trabalho de avaliação. É que, como lembra este professor, os avaliadores mantêm um horário lectivo completo:

Tudo isto mantendo um horário completo (sim, porque os avaliadores não têm redução alguma da sua componente lectiva, nem tão pouco qualquer alteração no seu salário, nem direito a horas extraordinárias), tendo o dever maior de cumprir com as suas turmas (que para mim, é o realmente importante! Eu sinto-me responsável pelas minhas cinco turmas de 11ºano!), ao que acresce todo o trabalho burocrático e administrativo do Conselho Pedagógico, onde tenho assento e... as minhas próprias planificações (Prof03, p.2).

Esta descrição pessoal das responsabilidades assumidas reflecte a dimensão da sobrecarga a que estão sujeitos, ao acumularem às funções lectivas, as de

Coordenadores de mega-departamentos, e, por inerência de funções, membros do Conselho Pedagógico e, por inerência ainda, membros da Comissão de Avaliação de Desempenho, e avaliadores de uma dúzia de colegas, e ainda, deverão constituir exemplo para os mesmos” (Esc-i07, p.5)

Neste contexto, as alegações de impossibilidade multiplicam-se, reforçando as exigências de recursos adicionais que garantam, não só a exequibilidade do processo avaliativo, mas também a sua qualidade.

Necessidade de tempo para os professores avaliados. A reformulação estatutária do Decreto-Lei 15/2007 introduziu nas funções dos professores e, portanto, na respectiva carga horária semanal, novas tarefas e responsabilidades, no âmbito da “componente não lectiva de estabelecimento” que constituíram um efectivo acréscimo de trabalho. Neste contexto, as novas tarefas inerentes à avaliação profissional são vistas como mais uma sobrecarga que alimenta os argumentos de impossibilidade dos professores, pois “o horário de trabalho dos professores imposto pelo Ministério da Educação é demasiado escasso para responder às inúmeras tarefas e funções que lhe são atribuídas ou solicitadas” (Esc-OG-Dep08, p.3).

O cumprimento das tarefas impostas pelo modelo de avaliação obriga todos os professores a despenderem tempo que não foi previsto como recurso necessário ao processo de avaliação:

Este processo de avaliação exige, numa escola média, mais de um milhar de horas de trabalho extra, mobiliza uma diversidade enorme de intervenientes, a concepção de um grande número de documentos e sua aplicação, o bulício da observação simultânea de aulas de todos os professores (Esc-i81, pp. 10-11).

À contabilidade das horas associa-se o grau de desadequação entre as tarefas previstas pelo modelo e os recursos alocados para tal, mostrando, assim, como também os avaliados, enquanto intervenientes, despendem tempo nas tarefas de avaliação. Além

disso, a própria preparação da implementação do modelo nas escolas aumentou exponencialmente o número e duração das reuniões de trabalho, monopolizando a vida profissional dos professores, como refere este Departamento:

O trabalho acrescido, na tentativa de operacionalizar o processo de avaliação de desempenho docente, constitui uma efectiva sobrecarga de trabalho, muito para além das 35 horas exigidas por lei, com prejuízos evidentes na vida pessoal e profissional dos professores (Esc-OG-Dep13, pp. 1-2)

O tempo despendido a descodificar a legislação e a adaptá-la à escola, através de nova documentação, não só ultrapassa as margens profissionais e influi na vida pessoal dos professores, como prejudica as restantes funções educativas. Como refere este professor:

passo os dias em reuniões intermináveis para entender o sentido do terrorismo legislativo com que se tolhem e intimidam os professores. Na verdade, são muito mais as horas que tenho gasto a reunir por causa da avaliação do que com aulas (Prof57, p.2).

Esta monopolização do tempo dos professores pela preparação da implementação do modelo em cada escola desvia-os das funções educativas, comprometendo, de facto, o seu desempenho. Porém, são as deficiências do contexto normativo que justificam as inúmeras horas de trabalho, uma vez que

são gastas na leitura e descodificação de normativos e de documentos diversos, em reuniões de conselhos vários, em reflexões individuais e de grupo, na tentativa de descortinar algum sentido e coerência relativamente a este modelo"(Esc-e57, p.1)

A complexidade do edifício legislativo, as sucessivas (re)orientações, a opacidade das normas, provocam, deste modo, a ausência de sentido para a acção. Por isso, os professores sentem-se explorados, pois o processo avaliativo está a ser concretizado à custa das suas horas pessoais, uma vez que a ética do cuidado para com os seus alunos os obriga a protegê-los dos efeitos desta *intensificação*.

Necessidade de formação específica dos avaliadores

Em todo o processo de mudança, a formação específica para as novas funções é essencial ao sucesso das transformações que se pretendem implementar. É certo que avaliar faz parte das funções da vida dos professores, contudo a avaliação profissional, enquanto processo de supervisão, evoca outras competências que se distanciam da

avaliação pedagógica. Por isso, a formação especializada em supervisão é imprescindível, não só para garantir a qualidade e rigor do processo, como para credibilizar o avaliador, autorizado pelo conhecimento científico e, depois, pela experiência.

De acordo com o quadro 4.12, as *insuficiências na qualificação dos avaliadores* são responsáveis por 84% das ocorrências, espelhando a importância que a credibilidade dos avaliadores tem para os professores. O grupo dos textos colectivos remetidos aos órgãos de gestão (Esc-i) apresenta as maiores frequências em ambas as sub-categorias, colocando a discussão dessa credibilidade mais dentro das escolas, no âmbito interno da profissão.

Quadro 4.12 Resultados Referentes à Necessidade de Formação Específica dos Avaliadores

Categoria	Sub-categoria	Corpus					Total	
		Prof (87)	Esc-av (6)	Esc-OG (44)	Esc-i (83)	Esc-e (93)	n=	%
		n	n	n	n	n		
Necessidade de formação específica	Insuficiências na qualificação dos avaliadores	36	12	38	135	105	326	84%
		11,0%	3,7%	11,7%	41,4%	32,2%	100%	
	ineficácia da formação prestada pelo ME	1	3	8	28	21	61	16%
		1,6%	4,9%	13,1%	45,9%	34,4%	100%	
		37	15	46	163	126	387	100%
		9,6%	3,9%	11,9%	42,1%	32,6%	100%	

Insuficiências na qualificação dos avaliadores. O quadro normativo que regulou o processo de selecção dos avaliadores, ao privilegiar critérios administrativos e de antiguidade, gerou situações paradoxais “como por exemplo os avaliadores possuírem formação científico-pedagógica e académica inferior à dos avaliados” (Esc-OG-Dep08, p.2). Além disso, face à escassez de avaliadores nas escolas, o Ministério criou condições jurídicas para que a avaliação pudesse ser feita por um professor de outra área disciplinar, o que, não só colide com a tradicional organização disciplinar das escolas, como, sobretudo, desvaloriza a componente científica da avaliação. Como salientam estes professores,

este aspecto é particularmente visível na possibilidade de os avaliadores pertencerem a áreas científicas diferentes das dos avaliados, o que conduzirá, mesmo contra a vontade dos próprios, a um empobrecimento do rigor e alcance da avaliação, bem como a uma subalternização da qualidade científico-didáctica à mera forma da sua apresentação (Esc-i54, p.2).

O rigor e a validade da avaliação do desempenho são as preocupações evidenciadas para desaprovar esta opção ministerial, tanto mais que a consistência científico-didática da prática profissional é determinante, quer para a qualidade do processo de ensino, quer para a atribuição das menções de mérito.

Por outro lado, a atribuição a professores, sem uma preparação adequada, de funções de avaliação docente é questionada, uma vez que “o processo de avaliação de alunos não é similar à avaliação de pares” (Esc-OG-Dep05, p.3). Por isso, a ausência de formação especializada em supervisão, ou de experiência equivalente, dos avaliadores é vista como um déficit inaceitável do processo de implementação. Estes professores explicam:

Pôr em andamento um modelo de avaliação sem a formação ajustada dos professores envolvidos, confrontados - de imediato - com a criação de suportes, grelhas e fichas complexas, sem que tenha sido proporcionada uma formação de supervisão ou de avaliação dos avaliados, vem comprometer a própria eficácia do processo e "empurrar para as escolas" essa tarefa, que, na eventualidade de vir a correr mal, seria da exclusiva responsabilidade das próprias escolas (Esc-e11, p.2).

As maiores dificuldades dos avaliadores parecem ser, deste ponto de vista, o imediatismo com que têm de agir e o universo procedimental complexo que rodeia o processo de avaliação, povoado por novos conceitos com os quais se “confrontam”. A tensão com o Ministério da Educação revela-se, ainda, na expressão entre aspas, sugerindo a desresponsabilização hierárquica sentida. Por isso, o receio de “vir a correr mal” acrescenta pressão sobre a insegurança de quem reconhece: “não me sinto convenientemente preparado para avaliar os meus colegas, até porque não me foi oferecida qualquer formação nesse sentido” (Prof37, p.4). Aliás, no quadro 4.12, é de notar que os próprios avaliadores se referem com frequência – n=12 ocorrências em 6 textos - às insuficiências na sua qualificação, demonstrando a consciência de como a ausência de formação especializada os descredibiliza perante os avaliados, reduzindo-lhes as margens de autoridade necessárias à emissão de juízos de valor.

Ineficácia da formação prestada pelo ME. A formação proporcionada pela tutela revelou-se inoportuna para a implementação atempada do processo de avaliação, pois “foi apenas iniciada no mês de Julho de 2008” (Esc-e86, p.2). Decorridos seis meses da entrada em vigor do novo quadro jurídico da avaliação, esta formação tardia revelou-se,

por isso, “ineficaz na resolução dos problemas concretos que diariamente se colocam aos docentes” (Esc-e86, p.2). Como testemunham estes professores,

a formação que o Ministério da Educação tem vindo, recentemente, a proporcionar aos avaliadores, para além de não abranger uma parte significativa dos mesmos, é perfeitamente extemporânea, dado que decorreu, em grande parte, já depois do início do novo ano escolar, numa fase em que tudo deveria estar pronto para o arranque do “dito” processo avaliativo (Esc-i07, p. 4).

A extemporaneidade do calendário formativo parece reforçar a descrença dos professores no processo de avaliação, patente na utilização das aspas em “dito”. Para esta desacreditação contribui ainda o facto de nem todos os professores serem alvo de formação. Com efeito, apesar de planeada para abranger os vários grupos de intervenientes - Conselhos Executivos, Coordenadores e Professores (avaliados), esta formação não foi plenamente concretizada. Por um lado, não incluiu os professores que, não sendo Coordenadores, foram designados como avaliadores por delegação de competências, por outro lado, foram raras as acções que visavam os professores avaliados, como dá conta esta escola: “acresce que, nesta escola, não foi proporcionada formação aos professores a avaliar” (Esc-i31, p.1).

Referem ainda que o teor científico e técnico dessas acções de formação “apenas veio confirmar o receio dos docentes de que este sistema é impraticável e de que ninguém, mesmo especialista, conseguirá levá-lo avante com isenção e objectividade.” (Esc-i61, p.2). Paradoxalmente, a reflexão efectuada pelos avaliadores nesta formação de curta duração “leva a que estes não acreditem na imparcialidade do processo, nem se sintam preparados para desempenhar as funções que lhes foram impostas” (Esc-i31, p.1). O processo formativo revela-se, assim, ineficaz nos seus objectivos de conformação ao modelo de avaliação instituído. Por outro lado, os professores relatam que a formação “se tem revelado muito aquém das expectativas quanto ao esclarecimento do processo de avaliação, porventura devido à enorme complexidade e pouca exequibilidade do mesmo” (Esc-i77, p.4), revelando a ineficácia da formação para uma aplicação fiável e credível deste modelo de avaliação.

Contestação pública

A contestação pública ao modelo de avaliação e ao modo como foi implementado nas escolas foi marcada por uma intensidade discursiva crescente. Para além de lógicas de *resistência passiva*, como a dilação da tomada de decisão ou a reclamação de recursos adicionais, o clima de conflituosidade que marcou o processo de implementação da avaliação do desempenho docente foi, também, alimentado por lógicas de *resistência activa*, como a tomada de posição pública e a contestação. Embora a *resistência activa* tenha sido concretizada, ainda, em estratégias como as manifestações de rua de 2008, os abaixo-assinados e as petições, ou as diversas actividades sindicais, no *corpus* textual analisado, a contestação é a única lógica de *resistência activa* detectada. Reconhecemos, porém, que os próprios textos do *corpus* contêm, ao nível do seu contexto de produção, lógicas de *resistência activa*, concretizadas na tomada pública de posição, colectiva ou individual.

Quadro 4.13 Resultados Referentes à Contestação Pública

Categoria	Sub-categoria	Corpus					Total	
		Prof (87)	Esc-av (6)	Esc-OG (44)	Esc-i (83)	Esc-e (93)	n=	%
		n	n	n	n	n		
Contestação pública	Denúncia da inexequibilidade do modelo	29	9	16	27	62	143	38,9%
		20,3%	6,3%	11,2%	18,9%	43,4%	100%	
	Refutação de acusações públicas	64	2	8	16	32	122	33,2%
		52,5%	1,6%	6,6%	13,1%	26,2%	100%	
	Recusa da instrumentalização política do professor	40	0	3	33	27	103	28,0%
		38,8%	0,0%	2,9%	32,0%	26,2%	100%	
		133	11	27	76	121	368	100%
		36,1%	3,0%	7,3%	20,7%	32,9%	100%	

Verifica-se, no quadro 4.13, uma distribuição equilibrada das ocorrências entre as sub-categorias que compõem esta categoria, embora a *denúncia da inexequibilidade do modelo* apresente a maior percentagem, com 38,9%, revelando os argumentos de impossibilidade aduzidos pelos professores na discussão pública do modelo. Porém, nem todos os grupos de textos evidenciam o mesmo posicionamento distribucional. Se os grupos Esc-e, Esc-OG e Esc-av, de carácter mais institucional, apresentam um maior número de ocorrências na *denúncia da inexequibilidade do modelo*, já os grupos Esc-i e Prof, aparentemente, menos sujeitos ao crivo das convenções institucionais, privilegiam, respectivamente, a *recusa da instrumentalização política do professor* (n=33) e a

refutação de acusações públicas (n=64). Revelam, assim, uma posição mais orientada pelas suas concepções profissionais, que se manifestam na acção política.

Denúncia da inexequibilidade do modelo. A exequibilidade do modelo é posta em causa em 38,9% das ocorrências, como evidencia o quadro 4.13, com particular incidência no grupo dos textos colectivos dirigidos a entidades exteriores à escola (Esc-e), com 43,4% dessas ocorrências, numa chamada de atenção para os órgãos políticos com poder de decisão. Os professores alegam a impossibilidade de colocar em prática este modelo, apontando duas vertentes que podem condicionar a sua actividade. Por um lado, a periodicidade bi-anual da avaliação é vista como excessiva e perturbadora da vida nas escolas:

o modelo contempla a avaliação ininterrupta dos professores, em ciclos sucessivos de dois anos. Ora, numa escola em que todos os docentes estão permanentemente em regime de avaliação, o processo representa um peso dificilmente suportável e um obstáculo quase intransponível no seu quotidiano (Esc-e57, p.2).

O processo avaliativo é, portanto, visto como uma sobrecarga para o já de si intenso trabalho docente. Por outro lado, também o excesso de instrumentos de registo e de parâmetros é referido como causa da inaplicabilidade do modelo. Com efeito, “a compartimentação provocada pelo elevado número de itens e subitens de classificação, cerca de trinta [...], e dos respectivos descritores dos padrões de desempenho, cerca de 150 no total” (Esc-i73, p.1), pelo seu efeito de atomização, não só compromete a visão global das competências do professor, como introduz uma imensidão de documentos de registo que tornam a avaliação num processo impraticável. Aliás, as medidas de simplificação introduzidas entretanto pelo Ministério da Educação são interpretadas como o reconhecimento da inoperacionalidade do modelo imposto:

As sucessivas simplificações, ou aberturas para que as escolas simplifiquem, provam a referida impraticabilidade do modelo, aumentando o risco dos seus efeitos negativos e a responsabilidade das escolas e dos docentes nesses mesmos efeitos, do que poderão vir a ser acusados (Esc-e65, p.2).

Estas medidas parecem, portanto, agravar as dúvidas quanto ao rigor científico da avaliação, bem como aumentar a desconfiança sobre a existência de arbitrariedades, reduzindo ainda mais as já precárias condições de credibilidade deste modelo. É que “quanto mais se trabalha a avaliação de professores, mais dúvidas surgem e mais consciência se tem da sua perversidade e da impossibilidade de aplicar o sistema tal

como está concebido” (Esc-e27, p.2). Por isso, houve professores que adoptaram como estratégia de resistência a exigência de rigor no cumprimento integral e minucioso de todo o processo de forma a provar, na prática, a sua inexequibilidade. Esta posição ilustra-se na citação seguinte:

Eu quero as minhas aulas assistidas todas, com as checklists todas cheias de cruzinhas. Quero todas as grelhas preenchidas e discutidas, todo o papelinho que conste do portefólio visto, verificado e avaliado. Por muito que goste pessoal e profissionalmente da minha avaliadora. Não é nada de pessoal. É apenas a minha forma de resistir ao disparate. Obrigando a cumpri-lo escrupulosamente (Prof68,p.6).

Nesta citação, o sufixo *-inho*, utilizado com uma conotação pejorativa, é aplicado a todos os elementos relacionados com as tarefas burocráticas: “cruzinhas”, “papelinho”, revelando a descrença neste modo gestor de avaliação. Por outro lado, a utilização anafórica do determinante indefinido “todo”, aliada ao advérbio “escrupulosamente”, revela a estratégia de saturação do processo com vista ao seu desmoronamento. Esta irónica tomada de posição - será cumprindo que se mostrará que não se pode cumprir – surge como uma prática de resistência, que pretende comprovar não só a inaplicabilidade do modelo como a sua insustentabilidade.

Refutação de acusações públicas. Na argumentação utilizada pelos professores para contestarem o modelo de avaliação do desempenho docente e o contexto da sua implementação perpassam ecos da acção e do discurso ministerial que legitimou publicamente a adopção desta política. Os professores dizem-se “cansados e indignados com a pouca consideração e falta de reconhecimento do [seu] trabalho” (Esc-OG-Dep07, p.2), aludindo às políticas de *intensificação* do trabalho. Essa menorização do seu Estatuto Profissional, que quebrou o contrato de confiança subjacente à *burocracia profissional* vigente desde a democratização do país, terá tido início com a quebra das negociações sindicais e a imposição unilateral de uma nova regulação do trabalho docente⁷⁴ que instituiu, uma outra dimensão no horário do professor – a componente não lectiva de trabalho no estabelecimento.

Este discurso *centralista* relativo à transformação nas relações entre a tutela e os professores, concretizando uma perda de poder profissional, teve ampla difusão mediática. Ao fazer uma utilização descontextualizada das estatísticas da educação,

⁷⁴ O Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro, publicado sem o acordo das organizações sindicais, ficou conhecido como o “Estatuto do Ministério da Educação”.

sugeria a relação entre a assiduidade dos professores e os níveis de sucesso escolar presentes nas estatísticas, ou, explorando o imaginário colectivo, insinuava o défice de rendibilidade do trabalho docente. Por isso, os professores insurgem-se:

Este estado de coisas não pode continuar, pelo respeito que devemos aos nossos alunos e em defesa da nossa dignidade enquanto profissionais que têm de ser respeitados e não denegridos sistematicamente pela tutela (Esc-OG-Dep14, p.1).

O respeito pelo valor social da profissão e pelo bem-estar dos alunos são os argumentos invocados para resistir a “esta política persecutória da nossa dignidade profissional” (Esc-i06, p.1). Contestando a comparação, quer dos resultados dos alunos em programas estatísticos internacionais, quer das condições de trabalho dos professores nas escolas dos vários países envolvidos, os professores rejeitam a responsabilidade exclusiva pelos resultados do sistema, questionando:

Por que razão, estando envolvidas no processo entidades distintas como Ministério da Educação, encarregados de educação, alunos e professores, só aos últimos são exigidos deveres e se cobram resultados? (Esc-i33, p.2).

A interrogação retórica é o recurso utilizado para nomear os restantes responsáveis pelo bom funcionamento do sistema educativo e revelar o sentimento de injustiça subjacente à culpabilização exclusiva dos docentes, uma vez que, existindo tantas variáveis no processo educativo, “reduzir esta complexidade de factores a um só ângulo de intervenção é primário, redutor, simplista, embora, reconheçamos, possa ser oportuno quando queremos arranjar bodes expiatórios” (Esc-i30, p.2) – esclarecem, ironicamente, estes outros professores. É que uma das variáveis mais importantes nas comparações internacionais – o nível sociocultural da população - se situa, precisamente, fora do sistema educativo. Este professor lembra como o contexto histórico português é incontornável na análise dos resultados do sistema:

Quer-se que a Escola recupere um atraso centenar como um milagre de alminhas. Basta lembrar que em 1910 cerca de 80% da população era analfabeta (taxa maior de escolaridade tinham os netos dos antigos escravos americanos) e que à beira do 25 de Abril de 1974 esta percentagem atingia ainda os 35%. [...] Sociedade, cultura e mentalidade não se alavancam de um momento para o outro, daí a demagogia feroz das comparações (Prof20, p.2).

O “milagre” e a “demagogia”, enquanto elementos de fuga à realidade, ilustram, portanto, o irrealismo dos argumentos ministeriais, quando exigem melhores resultados só aos professores, e servem os seus argumentos de impossibilidade. Por isso, a

associação da melhoria dos resultados à avaliação do desempenho docente é recusada pelos docentes:

Não pretendemos embarcar num sistema de avaliação do desempenho profissional que apenas sirva para acobertar os erros de políticas educativas cometidos ao longo de décadas pelos quais os professores não foram, de certeza, responsáveis, mas, pelo contrário, terão sido, para além de vítimas, os únicos garantes de alguma qualidade no funcionamento do sistema enquanto processo pedagógico que ajudou a formar uma sociedade da qual também fazem parte os decisores das nossas políticas (Esc-i49, p.2).

A recusa em participar neste processo de avaliação é legitimada pela oposição, expressa pela negativa inicial, ao facilitismo induzido para “acobertar os erros de políticas” anteriores, através de um processo de avaliação que parece servir um falso sucesso estatístico dos resultados escolares que promova o país nas comparações internacionais.

As vicissitudes que envolveram o processo de implementação introduziram, no discurso público, imputações mútuas de responsabilidade sobre a forma como os actores envolvidos geriram o processo de mudança. Neste exemplo, o colectivo de professores dirige-se à Ministra da Educação, refutando as acusações:

Disse Vª Exª que tal se deve ao facto de as escolas não saberem trabalhar e esse aspecto dever ser melhorado. Nós respondemos que trabalhámos a fundo, pesquisámos, discutimos, elaborámos materiais, reformulámos fichas e calendários, sempre na procura de cumprir os princípios previstos para a ADD. Com o devido respeito, consideramos que é Vª Exª quem não ponderou devidamente o peso da máquina que quis pôr a funcionar ao não experimentar, e ao não avaliar a pequena amostra que o processo simplificado, executado no último ano, proporcionou (Esc-e88, p.1).

A devolução das acusações de incompetência, de que fazem eco, à responsável pela política criticada, revela uma estratégia de imputação de responsabilidade, fortalecida por argumentos de índole científica, como a ausência de experimentação prévia ou de avaliação da experiência parcial anterior. Com efeito, os professores, embora reafirmando o seu empenho na implementação do modelo de avaliação, sublinham que as deficiências da sua execução “decorrem da regulamentação imposta pelo Decreto Regulamentar nº2/2008 e não da nossa incapacidade ou falta de vontade de resolver problemas” (Esc-e45, p.6). É de notar que essa atribuição de responsabilidades ao Ministério da Educação é reforçada a partir dos próprios argumentos utilizados para criticar o trabalho das escolas:

A senhora ministra tem falado em "simplificação", por via da abolição de "procedimentos inúteis", transferindo para as escolas o ônus de tornar exequível o processo [...]. Ora, qualquer tentativa de "simplificação do processo" revela-se igualmente inaplicável, devido à incoerência técnica e desorganização temporal do modelo e à necessidade de preenchimento dos modelos de fichas dos avaliadores (Esc-e57, p.4).

Segundo estes professores, a acusação de que as escolas utilizam “procedimentos inúteis” é entendida como uma estratégia *central* que responsabiliza as escolas pelo sucesso da execução. Todavia, como salientam, a manutenção dos “modelos de fichas”, com todos os seus critérios e desadequações, inquina qualquer tentativa de “simplificação” do modelo, porque, na prática, o mantém em vigor, comprometendo, contudo, o rigor dos procedimentos, essencial à validade dos juízos de valor a emitir.

Recusa da instrumentalização política do professor. A implementação deste modelo de avaliação docente parece completar uma alteração das relações de poder dentro do sistema educativo, com recurso ao reforço das tecnologias políticas que aumentam a distância entre o *locus* de decisão e o *locus* de execução. Nesta medida, os professores reagem: "sentimo-nos profundamente vigarizados com tamanha mudança nas regras do jogo." (Prof03, p.4). Por isso, “é evidente um clima de contestação e indignação dos professores e educadores” (Esc-i03, p.2). Esta alteração na regulação da profissão acentua a sua perda de autonomia e transfigura a sua identidade profissional. Por isso, a sua argumentação reclama o anterior *status quo*:

dediquei toda a minha vida ao Ensino. Dei sempre o meu melhor, trabalhei com gosto para os meus alunos, férias, fins-de-semana, noites; gosto de ensinar mas sinto-me REVOLTADA por a Sr.^a Ministra nos ter tirado (ou querer tirar) esse grande prazer: ENSINAR! (Prof47, p.4).

A “revolta” parece decorrer da divergência entre o prazer de ensinar e a invasão da profissão por outras tarefas. O “grande prazer” que é “tirado” reside, assim, no envolvimento humano com os alunos, que é preterido pelo desvio de funções que a concretização da crescente vertente administrativa implica. Contudo, esta rejeição de uma nova regulação não se restringe à avaliação do desempenho docente, como explica este professor:

Pois bem, enganaram-se! Até porque a avaliação é apenas a gota que fez transbordar o copo. [...] Porque o que está em causa são anos e anos de "políticas de facilitismo" e de "burocratizar para nada resolver" (Prof67, p.3).

O modelo de avaliação do desempenho docente é, portanto, visto como mais uma das políticas educativas que têm erodido os padrões de qualidade da Escola Pública, quer desviando os professores das suas funções primeiras, quer desvalorizando socialmente a profissão de professor. Como reforçam estes professores: “o actual modelo de avaliação evidencia uma desconsideração pela Escola e pelos seus recursos humanos” (Esc-e17, p.2), representando “mais um passo no ataque brutal a que os docentes foram sujeitos desde que esta equipa ministerial tomou nas suas mãos a responsabilidade dos destinos da educação em Portugal” (Esc-e46, p.1).

Com efeito, as políticas de *intensificação* do trabalho, de reforço do controlo hierárquico, e até de desvalorização económica da carreira, recuperam uma estratégia de desvalorização social de uma profissão fundamental ao desenvolvimento social, e político, do país, já que detém a responsabilidade de preparar as futuras gerações de cidadãos. Assim, o reforço do controlo profissional através da avaliação de desempenho com responsabilização individual fortalece esta estratégia de acção política. Como realçam estes professores:

[um modelo que visa] colocar a nossa classe numa posição de fragilidade face à restante sociedade para que se possa, com isto, retirar dividendos eleitorais à custa da distribuição maciça da mensagem de cariz populista de que os professores trabalham menos do que quaisquer outros profissionais do espectro laboral português (Esc-i49, pp.1-2).

A individualização da responsabilidade parece implicar uma estratégia de pulverização interna da classe docente, limitadora de posicionamentos colectivos, ao passo que a imagem difundida mediaticamente a fragiliza exteriormente, concretizando socialmente uma desvalorização da profissão, que serve os intuitos de depreciação estatutária favoráveis ao controlo do défice público.

Síntese. Nesta secção explorámos os argumentos subjacentes aos posicionamentos dos professores face ao processo de implementação do modelo de avaliação do desempenho docente, tentando compreender as lógicas subjacentes às estratégias que activaram para resistir à mudança. Os défices do contexto normativo terão proporcionado estratégias de paralisação, inacção e protelamento que serviram a lógica de *dilação na tomada de decisão*, enquanto que os défices de alocação de

recursos necessários à mudança terão facilitado as alegações de impossibilidade e de exploração que reforçaram a *necessidade de recursos adicionais*. Quanto aos avaliadores, a lógica da *necessidade de formação específica* foi nutrida por estratégias de descrédibilização e desautorização dos avaliadores e de desacreditação da formação prestada pelo Ministério da Educação.

Em suma, a *necessidade de recursos adicionais*, a *dilação na tomada de decisão* e a *necessidade de formação específica* surgem fundamentadas em estratégias que se pautam por uma lógica de *resistência passiva*, isto é, a resistência à mudança assenta na ausência de acção, seja com argumentos de incompetência e de impossibilidade, seja com o recurso ao questionamento hierárquico com vista ao protelamento das decisões. Pelo contrário, a *contestação pública* emerge como uma lógica de *resistência activa*, concretizada por estratégias de saturação do sistema, de devolução de acusações e de recusa de instrumentalização, alimentando o clima de conflituosidade que rodeou este processo de mudança.

Síntese comparativa entre resultados

Este estudo direccionou-se para a análise dos posicionamentos dos professores face ao processo de avaliação inerente à configuração de 2007. Pretendeu-se descrever e compreender os seus argumentos diferenciais emergentes ao longo do processo de legitimação da contestação que então se iniciou. Nesta secção, evidenciar-se-ão os temas e categorias que, a nível geral, apresentaram maior predominância, como sintetiza o quadro 4.14. Além disso, procura-se interpretar o discurso diferencial que os diversos grupos de textos do *corpus* apresentam em relação a cada categoria e respectiva temática identificada.

Analizados globalmente, como se observa na *figura 4.1*, os resultados mostram que, no seu discurso público de contestação ao modelo de avaliação em estudo, os professores, individual ou colectivamente, apresentam sobretudo argumentos de legitimação para os seus posicionamentos desfavoráveis (N=3517). Em segundo lugar, criticam os fundamentos do modelo de avaliação legislado (N=2829) e, em menor número, surgem as lógicas de resistência ao processo de implementação (N=1918).

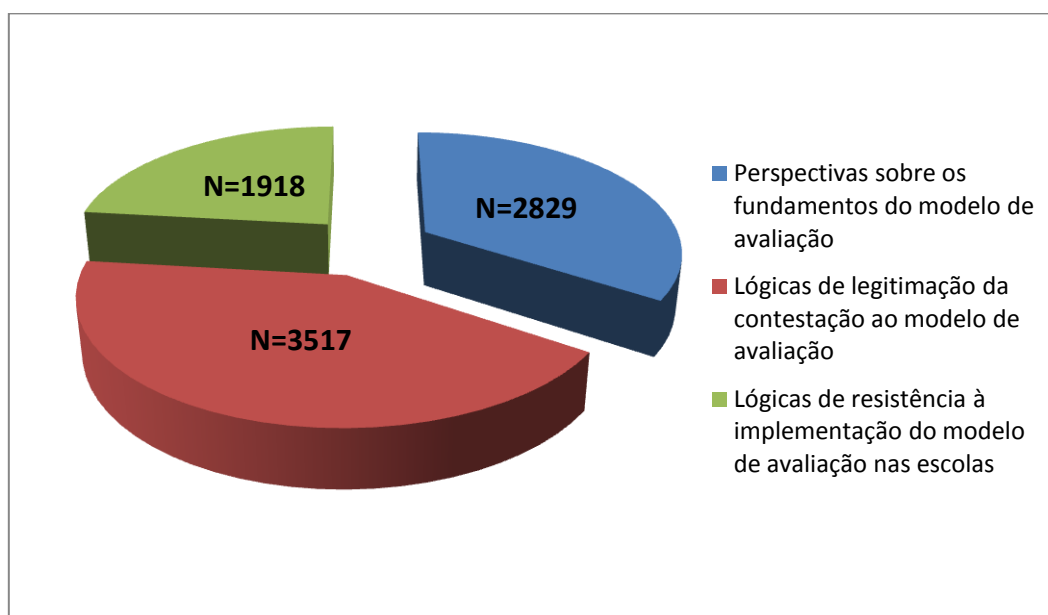


Figura 4.1 Resultados globais, por tema.

Lógicas de legitimação da contestação. O predomínio da legitimação da contestação ao modelo de avaliação revela um discurso profissional que abrangeu, por um lado, argumentos respeitantes a quase todas as áreas da profissionalidade docente - do Estatuto profissional à participação na vida da escola, da identidade docente ao desenvolvimento do processo de ensino. Por outro lado, a análise desocultou divergências entre os responsáveis políticos e os professores, quer sobre o exercício da docência, quer sobre a imagem de professor.

Como revela em pormenor o quadro 4.14, a *salvaguarda do Estatuto profissional* apresenta uma percentagem global de 36,3%, sendo a categoria com maior frequência em cada grupo de textos. A menor representatividade dos textos pertencentes aos órgãos de gestão (Esc-OG, 8,1%) e ao grupo de avaliadores (Esc-av, 3,1%) parece estar associada ao número de textos recolhidos de cada um destes grupos. Com efeito, tendo em conta a frequência que cada grupo atinge, esta categoria atinge o nível mais elevado, seja em Esc-OG (n=103), seja em Esc-av (n=39). Pelo contrário, a *reação à reconfiguração da imagem de professor*, com uma percentagem de 2,6%, é a categoria menos referida em todos os grupos. São excepção os textos individuais de professores (Prof), com uma percentagem de 37,3% das ocorrências, em posicionamentos

Quadro 4.14 Resultados Integrados por Temas e Categorias

Tema	Categoria	Corpus					Total por indicador	Total por Categoria		Total por Tema	
		Prof (87)	Esc-av (6)	Esc-OG (44)	Esc-i (83)	Esc-e (93)	n=	N=	%	N=	%
		n	n	n	n	n					
Perspectivas sobre os fundamentos do modelo de avaliação	Princípios da avaliação profissional	43	25	49	210	226	553	553	19,5%	2829	34,2%
		7,8%	4,5%	8,9%	38,0%	40,9%	100%				
	Finalidades da avaliação do desempenho	57	15	33	118	130	353	353	12,5%		
		16,1%	4,2%	9,3%	33,4%	36,8%	100%				
	Critérios de avaliação	81	26	128	423	353	1011	1011	35,7%		
		8,0%	2,6%	12,7%	41,8%	34,9%	100%				
	Avaliação <i>inter pares</i>	138	27	107	351	289	912	912	32,2%		
		15,1%	3,0%	11,7%	38,5%	31,7%	100%				
		319	93	317	1102	998	2829	2829	100%		
		11,3%	3,3%	11,2%	39,0%	35,3%	100%				
Lógicas de legitimação da contestação ao modelo de avaliação	Salvaguarda do Estatuto profissional	196	39	103	495	444	1277	1277	36,3%	3517	42,6%
		15,3%	3,1%	8,1%	38,8%	34,8%	100%				
	Desocultação de paradoxos gerencialistas	63	24	55	229	227	598	598	17,0%		
		10,5%	4,0%	9,2%	38,3%	38,0%	100%				
	Valorização do conhecimento da realidade escolar	69	13	54	252	230	618	618	17,6%		
		11,2%	2,1%	8,7%	40,8%	37,2%	100%				
	Reacção à reconfiguração da Imagem de Professor	79	4	21	34	74	212	212	6,0%		
		37,3%	1,9%	9,9%	16,0%	34,9%	100%				
	Defesa da Qualidade da Escola Pública	185	28	100	217	282	812	812	23,1%		
		22,8%	3,4%	12,3%	26,7%	34,7%	100%				
		592	108	333	1227	1257	3517	3517	100%		
		16,8%	3,1%	9,5%	34,9%	35,7%	100%				
Lógicas de resistência à implementação do modelo de avaliação nas escolas	Dilação da tomada de decisão	83	10	100	155	170	518	518	27,0%	1918	23,2%
		16,0%	1,9%	19,3%	29,9%	32,8%	100%				
	Necessidade de recursos adicionais	111	23	97	239	175	645	645	33,6%		
		17,2%	3,6%	15,0%	37,1%	27,1%	100%				
	Necessidade de formação específica	37	15	46	163	126	387	387	20,2%		
		9,6%	3,9%	11,9%	42,1%	32,6%	100%				
	Contestação pública	133	11	27	76	121	368	368	19,2%		
		36,1%	3,0%	7,3%	20,7%	32,9%	100%				
		364	59	270	633	592	1918	1918	100%		
19,0%		3,1%	14,1%	33,0%	30,9%	100%					
		1275	260	920	2962	2847	8264	8264		8264	100%
		15,4%	3,1%	11,1%	35,8%	34,5%	100,0%				

individuais de professores nos quais parece emergir um perfil intelectual e crítico deste grupo. Além disso, se forem considerados os grupos de textos cujo destinatário é externo à escola (Prof e Esc-e), com uma percentagem que atinge 71,1%, este resultado poderá reflectir a interpretação que alguns professores, e algumas escolas também, fizeram deste modelo: um instrumento de reconfiguração profissional, a ser imposta por lógicas macropolíticas que conflituam com a identidade docente.

A aplicação deste modelo de avaliação, segundo os resultados apresentados no quadro 4.14, parece estar negativamente associada à qualidade do ensino. Com efeito, a *defesa da qualidade da Escola Pública* é a categoria com a segunda maior percentagem (23,1%). Neste caso, é no grupo de textos enviados pelas escolas às entidades políticas (Esc-e) que se regista a maior percentagem de ocorrências (34,7%), porventura em resposta ao discurso político da “qualidade”. Efectivamente, a falta de disponibilidade para os alunos e a falta de tempo para o ensino são argumentos recorrentes no discurso dos professores.

Conforme evidencia o quadro 4.14, os professores recorrem à *valorização do conhecimento da realidade escolar* que possuem, para reclamar uma participação activa na tomada de decisão, através da aproximação entre os *locus* de decisão e de execução. Nesta categoria, com uma percentagem de 17,6%, o grupo de textos colectivos dirigidos aos órgãos de gestão da escola (Esc-i) apresenta a percentagem mais elevada (40,1%). É, portanto, aos órgãos de gestão da escola que os professores exigem mais a possibilidade de participar na construção *local* do modelo de avaliação. Por outro lado, a percentagem de 37,2% no grupo de textos colectivos enviados às entidades políticas (Esc-e) parece alertar para a recusa do cumprimento acrítico de orientações. Este alerta deveu-se aos seguintes factores: (a) não ter sido considerado o carácter colectivo e interdependente da sua profissão; (b) orientações vistas como injustas, como a ponderação dos resultados dos alunos na sua avaliação, ou ineficazes; e (c) ausência de vertente formativa no modelo de avaliação, considerada essencial ao desenvolvimento profissional e à melhoria organizacional.

Perspectivas sobre o modelo de avaliação. A crítica aos *critérios de avaliação*, com 35,7%, predomina no discurso dos professores, traduzindo, provavelmente, os dilemas das escolas na operacionalização técnica dos critérios de avaliação, considerados muito subjectivos, e na aplicação dos métodos estatísticos de análise de resultados. Com efeito, é no grupo de textos dirigidos pelos colectivos de professores

aos órgãos de gestão da sua escola (Esc-i) que predominam as ocorrências, com uma percentagem de 41,8%, que parece confirmar, como já se notou antes, a pressão dos professores sobre estes órgãos na apropriação *local* desta relevante matéria. Também não é dispicienda a percentagem de 34,9% do grupo de textos enviados pelos professores aos órgãos políticos externos (Esc-e).

O quadro 4.14 revela que a *avaliação inter pares*, com 32,2%, é a segunda categoria mais referida pelos professores, neste tema. Como se observou já no quadro 4.4, as percentagens mais elevadas nos grupos de textos dirigidos pelos professores aos órgãos de gestão (Esc-i, 38,5%) e às entidades políticas externas (Esc-e, 31,7%) parecem poder associar-se essencialmente à descridibilização do processo de selecção dos avaliadores, uma vez que os critérios administrativos adoptados na escolha dos professores avaliadores não são reconhecidos como válidos pelos professores para o desempenho dessas funções. No entanto, este resultado salienta também as preocupações dos professores com as relações interpessoais na escola, uma vez que a vertente classificativa da avaliação por *pares* poderá introduzir instabilidade nos complexos equilíbrios micropolíticos das escolas. Com efeito, nesta categoria, o grupo dos textos individuais de professores (Prof) e o grupo dos avaliadores (Esc-av) apresentam o maior número de ocorrências neste tema (n=138 e n=27, respectivamente), revelando-se, nesta distribuição diferencial, a inquietação, de avaliadores e avaliados, com os efeitos desta opção política na vida quotidiana das escolas.

Lógicas de resistência à implementação da avaliação nas escolas. A *necessidade de recursos adicionais*, que se traduz na necessidade de tempo, revela uma percentagem de 33,6%, sendo a categoria mais representada neste tema. No entanto, como evidencia o quadro 4.14, os vários grupos de textos apresentam uma distribuição diferencial. Os grupos de textos colectivos enviados aos órgãos de gestão (Esc-i) ou às entidades políticas (Esc-e) e o grupo de textos dos avaliadores (Esc-av) representam o maior número de ocorrências (respectivamente, n=239, n=175 e n=23) em relação à *necessidade de recursos adicionais*, reclamando tempo para a preparação e implementação do processo avaliativo. Porém, o grupo de textos dos órgãos de gestão (Esc-OG), de carácter mais institucional, privilegia os argumentos relacionados com os défices do contexto normativo para legitimar a *dilação na tomada de decisão* (n=100). Por outro lado, o grupo de textos individuais de professores (Prof), apresenta a maior

frequência na *contestação pública* (n=133). Com efeito, esta categoria revela uma lógica de *resistência activa*, apoiada em argumentos de inexecutabilidade, enquadrada numa profissionalidade socialmente comprometida e identificada com os valores da Escola Pública. Poder-se-á afirmar que os professores não aceitam o aumento da conformação hierárquica e a consequente redução das margens de autonomia do professor ainda existentes.

Em conclusão, a contestação dos professores foi sobretudo legitimada pela *salvaguarda do Estatuto profissional* e pela *defesa da qualidade da escola pública*. Do ponto de vista dos fundamentos do modelo de avaliação, os professores criticam acima de tudo os *critérios de avaliação*, a inclusão dos resultados escolares, revelando, ainda, elevadas divergências quanto à concretização da *avaliação inter pares*. No que respeita ao processo de implementação, os professores reclamam tempo para a sua concretização nas escolas, recorrendo, simultaneamente, à *dilação na tomada de decisão* para resistir.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No quadro de alterações recentes referentes ao papel do Estado, e da emergência de novos modos de regulação das suas funções sociais e educacionais, introduziram-se mudanças na gestão das escolas e no estatuto profissional dos professores, com implicações nas condições de exercício da profissionalidade docente. Assim, as políticas de avaliação dos professores, instituídas pelo Decreto-Lei 15/2007 e regulamentadas pelo Decreto Regulamentar 2/2008, foram recebidas em clima de conflitualidade pela classe docente. Assistiu-se, em 2008, a um movimento profissional marcado por um discurso público crítico cuja força e alcance se deveram ao poder das novas tecnologias para a democratização do acesso ao espaço público. Potenciada na blogosfera, a “voz” argumentativa e crítica dos professores adquiriu amplitude maior. Esta nova *ágora*, assumiu, simultaneamente, funções de mediação no sistema de regulações e de mediatização das questões profissionais, acrescentando visibilidade social aos movimentos independentes que emergiram da contestação profissional.

No presente estudo, perspectivou-se a avaliação do desempenho docente enquanto nível sistémico da política educativa enquadrada na reforma dos sub-sistemas de regulações que estruturam o campo educativo português. Assumindo o paradigma interpretativo, desenhou-se uma investigação com vista a responder às questões que nortearam o trabalho de pesquisa: (a) Que perspectivas caracterizam o discurso dos professores, relativamente aos fundamentos estruturais do modelo de avaliação? (b) Que lógicas de legitimação da contestação ao modelo de avaliação emergem da acção discursiva dos professores? (c) Que argumentos fundamentam possíveis resistências dos professores à implementação deste modelo de avaliação, enquanto processo de mudança nos contextos das escolas?

Adoptando uma interpretação crítica, no sentido de compreender as representações sócio-profissionais dos professores e iluminar as teorias subjectivas que constroem sobre a sua própria acção e sobre os contextos em que a experienciam, tomou-se como objecto de análise a multiplicidade do discurso público dos actores

envolvidos no contexto de implementação do modelo de avaliação. Pretendeu-se: (a) compreender os posicionamentos dos professores face ao processo de avaliação implementado; e (b) analisar criticamente possíveis divergências e/ou convergências entre o discurso oficial-legal legitimador da implementação deste modelo de avaliação e o discurso de resistência dos professores.

Neste capítulo, começa-se por apresentar uma síntese interpretativa dos resultados, agora reportada às três questões organizadoras do estudo. Apresentam-se em seguida as conclusões gerais e reconhecem-se alguns contributos para o aprofundamento do conhecimento sobre as políticas de avaliação de professores. Relativamente às recomendações emanadas da análise dos resultados, propõem-se caminhos para a (re)construção de um modelo de avaliação que, tendo em conta os condicionalismos estruturais do sistema educativo português, considere também as concepções profissionais evidenciadas pelos professores aos quais se “deu voz” neste estudo. Finalmente, reconhecem-se as limitações do estudo e apontam-se sugestões para futuras investigações.

Perspectivas sobre os fundamentos do modelo de avaliação

Relativamente aos fundamentos estruturais da configuração jurídica do “novo” modelo de avaliação, globalmente, os resultados salientam um posicionamento negativo. Tendo em conta a análise anterior e a hierarquia das frequências que se registam na *figura 5.1*, distinguem-se as diversas categorias que especificam esta dimensão do estudo e sustentam as conclusões que se explicitam. Em primeiro lugar, os professores discordam dos critérios e dos processos quantitativos adoptados para a recolha e análise da informação a ser integrada no processo avaliativo. Em segundo lugar, desconfiam da avaliação *inter pares*, pondo em causa a competência dos professores seleccionados para exercer a nova função de avaliadores. Em terceiro lugar, consideram que não foram salvaguardados os princípios de justiça e de transparência essenciais ao processo de avaliação profissional. Em quarto lugar, não reconhecem que a prática deste modelo permita cumprir os objectivos de melhoria do desempenho propostos no seu articulado.



Figura 5.1 Frequências relativas às *Perspectivas sobre os fundamentos do modelo de avaliação*.

Subjectividade e injustiça nos critérios de avaliação

Em sintonia com as características relacionais e transitivas da profissão docente (Estrela, 2010; Freire, 1997; Perrenoud, 1999), os *critérios de avaliação*, como a relação pedagógica com os alunos ou a participação na escola, são marcados pela subjectividade. Por um lado, os professores, neste estudo, contestam a sua ponderação através de processos quantitativos que não consideram a complexidade e a imprevisibilidade da acção educativa. Além disso, perante a ausência de instrumentos técnicos que permitam diferenciar os contextos socioeducativos, a ponderação, na avaliação do professor, dos resultados dos alunos, ou do abandono escolar, é sentida como injusta e geradora de desigualdades entre professores, não só dada a variabilidade organizacional das escolas, como ainda face à diversidade dos públicos escolares. Por outro lado, a definição de objectivos individuais quantificados é vista como desadequada, não só pelo carácter imprevisível e interdependente (Perrenoud, 1999) da acção educativa, como pela dimensão colectiva das tomadas de decisão, enquadradas pelos órgãos colegiais que estruturam o funcionamento da escola.

Neste sentido, para os professores, a inclusão dos resultados escolares na avaliação profissional, que inicialmente estava prevista, revela-se redutora da sua

profissionalidade e colide com a visão integradora do papel social da educação. Com efeito, para estes professores, a estatística dos resultados académicos omite uma vertente fundamental do trabalho educativo que é desenvolvido na escola, do ponto de vista da sociabilidade, da cidadania, e mesmo dos aspectos emocionais e do desenvolvimento cognitivo envolvidos na relação pedagógica. Para além deste enviesamento, com efeitos importantes para a missão da Escola Pública, algumas escolas podiam não estar tecnicamente preparadas para proceder à análise de um tão vasto conjunto de resultados, sem derrapar para uma mera contabilidade estatística desenquadrada do contexto educativo. Com efeito, os resultados relativos a este ponto evidenciaram uma lógica de recusa frontal por parte dos professores.

Nesta perspectiva, só uma efectiva consideração do contexto educativo poderá mitigar esta divergência. O acesso e a análise da base de dados estatísticos da Educação poderia contribuir para uma melhor compreensão dos resultados escolares, alargando a recolha e tratamento conjugado dos dados a dimensões como o contexto dos alunos e das famílias, ou os indicadores de desenvolvimento socioeconómico da região. Deste modo, o desenvolvimento a nível *central* de instrumentos técnico-científicos para tratamento de informação permitiria ponderar uma valoração do contexto socioeducativo em que cada escola se insere. A devolução desta informação às escolas afigura-se determinante para uma melhor avaliação do trabalho desenvolvido. Contudo, a análise a nível individual poderia, quando muito, servir para detectar casos extraordinários a ser abordados no âmbito da Direcção da escola ou agrupamento e demais órgãos responsáveis. No quadro de uma avaliação ordinária, este conhecimento da realidade escolar reveste-se da maior utilidade para a avaliação organizacional, dado o carácter colegial dos processos de tomada de decisão. Com efeito, as opções organizacionais da escola, entre as quais a política de constituição de turmas, os critérios de construção de horários, a política de distribuição de serviço, produzem efeitos importantes nas condições de trabalho e, em consequência, no desempenho dos professores. Do mesmo modo, como referem ainda os professores neste estudo, as condições físicas deficitárias nas quais se desenvolve a actividade profissional em muitas escolas determinam muitas das opções dos professores, desde a assistência individual aos alunos à escolha de materiais de apoio ao ensino, ou à rentabilização do tempo de trabalho. Assim, a reflexão a nível organizacional sobre os resultados escolares e tomadas de decisão consequentes poderão contribuir mais para a melhoria do ensino e para a motivação dos professores. A complementaridade entre a

responsabilização individual e o reconhecimento dos factores organizacionais que influem no desempenho do professor poderia minimizar a perspectiva punitiva que os professores revelam da avaliação do desempenho docente e que tem constituído factor de mal-estar na sua vivência profissional (Jesus, 2007). Mais ainda, o envolvimento de todos nessa avaliação colectiva, através de processos de participação democrática, permitiria, não só desenvolver a cultura de avaliação da escola, como reforçar a emancipação profissional dos professores.

Lógica de desconfiança em relação à avaliação inter pares

De acordo com a literatura, a avaliação *inter pares* apresenta-se como uma via alternativa à avaliação pelo director de escola, com maiores potencialidades de desenvolvimento profissional (Darling-Hammond, Wise & Pease, 1983; Goldstein, 2007; Isoré, 2009). Com efeito, no quadro de uma avaliação interna, os professores revelam maior receptividade aos juízos avaliativos dos seus *pares* avaliadores e valorizam as dinâmicas colegiais que emergem dessas interacções formativas entre profissionais (Isoré, 2009; Munson, 1998). A quebra do isolamento profissional, através da observação de aulas e do *feedback* contextualizado, bem como o apoio frequente e sistemático do mentor-avaliador, favorecem a melhoria das práticas de ensino e facultam condições propícias ao desenvolvimento profissional (Goldstein & Noguera, 2006).

Porém, os resultados do presente estudo revelam que a avaliação *inter pares*, assumindo objectivos de classificação e selecção, é encarada pelos professores como perturbadora das relações pessoais, sendo fonte de conflitos que enfraquecem o desenvolvimento de dinâmicas colaborativas. Neste caso, as insuficiências que enformaram o processo de selecção dos professores avaliadores terão abalado também a sua autoridade para a emissão de juízos de valor, debilitando a sua credibilidade.

Segundo Goldstein (2007), a opção pela avaliação pelos *pares*, não só reforça a prestação de contas, como valoriza as finalidades formativas do processo de avaliação, aproximando-o das técnicas da supervisão conducentes ao desenvolvimento profissional, através da análise das práticas desenvolvidas, da reflexão sobre a adequação das estratégias adoptadas e da discussão sobre os resultados da aprendizagem. Neste contexto, a avaliação inscreve-se no plano organizacional da

escola (Darling-Hammond & Snyder, 2000; Darling-Hammond, Wise & Pease, 1983; Iwanicki, 1990), sendo reconhecido o papel determinante da actuação dos alunos e incentivada a organização colegial do trabalho docente. Esta opção revela, portanto, objectivos de desenvolvimento profissional que, neste estudo, terão sido pouco reconhecidos pelos professores.

Com efeito, a observação de aulas, inicialmente generalizada, bem como a reflexão sobre a dimensão do desenvolvimento do ensino, foram os aspectos excluídos dos regimes “simplificados” de avaliação que resultaram da negociação entre os grupos de interesse em presença. A observação de aulas, passou, então, a ser obrigatória apenas para efeitos de avaliação e acesso a níveis mais elevados de classificação profissional, tendo sido enfraquecido o objectivo de melhoria através da quebra do isolamento do professor e da sala de aula. Porém, as críticas dos professores não se centram no instrumento de recolha de dados, mas sim na falta de confiança nos avaliadores para efectuarem a observação de aulas e no número reduzido de aulas observadas.

Por outro lado, a co-existência das vertentes formativa e sumativa no mesmo processo de avaliação, com os *pares* a classificarem outros *pares*, apesar da hierarquização artificial promovida, apresenta-se de difícil compatibilização. Por um lado, faz emergir lógicas de acção que radicam em fenómenos de artificialismo e estratégias defensivas, que podem ter impedido a realização plena do desenvolvimento profissional, enquanto finalidade essencial da avaliação. Por outro lado, potenciando situações de conflitualidade, não propicia a criação de *comunidades de prática* (Wenger, 1998; Sanches, 2007b, 2009) dotadas de um clima de trabalho colegial onde impere a segurança que permite o diálogo franco, e a confiança que proporciona a discussão saudável de pontos de vista.

Mais ainda, a selecção dos *pares* avaliadores foi pautada por critérios administrativos, sem consideração das suas competências científicas e didácticas, nem exigência de preparação especializada para as funções de supervisão. Ora, a capacitação dos avaliadores é indispensável, para que os avaliados neles reconheçam a autoridade que credibiliza as suas avaliações (Stufflebeam & Sanders, 1990; Wise & Gendler, 1990). Estas circunstâncias terão potenciado mal-estar entre os docentes, com impacto na degradação das relações interpessoais. Deste modo, e em consequência, parece ter-se comprometido a oportunidade de (re)lançar um ciclo de aprendizagem organizacional (Senge, 1997).

Inobservância de princípios da avaliação profissional

O processo de avaliação profissional deve reger-se por princípios de justiça, igualdade, confiança e transparência (Strike, 1990). Contudo, neste estudo, os professores entenderam não estarem garantidos esses princípios, uma vez que consideram injusta a responsabilização individual pelos resultados dos alunos, desconfiam do processo quanto à competência dos *pares* e lhe apontam a falta de transparência dos procedimentos, como factores que agravam os sentimentos de insegurança. Este quadro é, ainda, potenciado pela aplicação de restrições à atribuição de menções distintivas, que, na prática, desvalorizam o mérito absoluto e introduzem factores de desigualdade entre docentes.

A transparência na avaliação será, porventura, o princípio que mais credibiliza o processo aos olhos dos avaliados. Esta qualidade decorre, antes de mais, do conhecimento prévio das “regras do jogo” avaliativo (Hadji, 1994). E é, ainda, reforçada pela simplicidade processual e pela clareza dos seus instrumentos (Stronge & Tucker, 2003). O consenso político entre os actores sobre os conceitos em presença, sobre a perspectiva a adoptar quanto ao objecto e sobre os propósitos da avaliação traz sustentabilidade ao processo (Figari, 1996; Mc Laughlin, 1990). Além disso, o rigor científico dos instrumentos de recolha de dados reforça a segurança e a credibilidade dos juízos avaliativos (Hadji, 1994).

Poder-se-á considerar que a lógica burocrática, ainda enraizada na vida das escolas, e a insegurança gerada pelas insuficiências do contexto implementativo terão induzido formalismos na *construção local* do modelo de avaliação, que decorrem mais da micro-regulação do que dos próprios fundamentos plasmados no quadro legal. Com efeito, a formalização, aliada à fragmentação de critérios e à proliferação de indicadores, terá emergido como estratégia de salvaguarda dos órgãos responsáveis, embora esta demanda objectivista tenha também tido origem, e expressão, na excessiva compartimentação das fichas normativas de avaliação e na consciência do carácter subjectivo de alguns critérios.

Porém, essa determinação *a priori* de todas as tarefas profissionais pode ter introduzido a standardização dos processos de trabalho e a rigidez na definição de funções. Neste sentido, parece ter emergido uma concepção mecanicista da docência

que redefine os limites da autonomia relativa dos professores e aproxima a estrutura escolar da *burocracia mecanicista* (Mintzberg, 1995). Com efeito, a recente hierarquização das estruturas de governação pedagógico-organizacionais contribui também para o aumento do controlo sobre os professores, mas com efeitos desprofissionalizantes. Ao reduzir os espaços de deliberação democrática, afasta os professores dos processos de tomada de decisão, despolitizando-os e reduzindo, simultaneamente, a sua relativa autonomia para tomar decisões sobre o seu trabalho (Ball, 1987).

Esse elevado grau de formalização interna, percebido como excessivo pelos professores, terá assumido uma função securizadora para os responsáveis pelo processo avaliativo, face à ausência de conhecimento técnico para as novas tarefas exigidas pela mudança (Fullan, 2003). Além disso, a estratégia implementativa, por parte do poder oficial, assente na “autonomia” das escolas, para além de ter remetido a gestão dos conflitos para as escolas, desresponsabilizou o *centro* do apoio técnico necessário ao sucesso da mudança nas comunidades escolares (A. Afonso, 2002b). A avaliação docente centrada na escola não implica necessariamente a concepção integral de todo o edifício procedimental, mas antes a sua adaptação às características do contexto escolar. Por isso, o trabalho prévio do Conselho Científico para a Avaliação dos Professores (CCAP), criando orientações e instrumentos gerais, mas com margem para adaptações, e o apoio atempado e mais próximo às Comissões de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD) nas escolas teriam sido, eventualmente, factores facilitadores da mudança.

Com efeito, este modelo de avaliação terá sido pensado para uma escola ideal, sem considerar a diversidade organizacional das escolas do país. Neste sentido, os *padrões de desempenho docente*⁷⁵, por exemplo, apresentados pelo CCAP em 2010, eram já pedidos em 2008, em nome da igualdade entre docentes. Estes documentos de orientação a nível nacional são vistos pelos professores, neste estudo, como instrumentos para “reequilibrar” as diferenças entre escolas e reduzir o poder das CCAD na definição de critérios e no estabelecimento das suas ponderações. A definição nacional de referentes gerais da avaliação emerge, portanto, como estratégia defensiva dos professores face aos conflitos micropolíticos que experienciam nas suas escolas (Ball, 1987).

⁷⁵ Cf. em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/PROP_1-2010.pdf

Desequilíbrio entre os propósitos da avaliação

Do ponto de vista das suas finalidades, o modelo de avaliação em estudo procura um difícil equilíbrio entre a prestação de contas e o desenvolvimento profissional. Porém, no seu articulado, o controlo burocrático é minuciosamente regulado, enquanto que a vertente formativa é deixada à micro-regulação *local*. Esta conjugação de propósitos num mesmo processo exigiria dinâmicas organizacionais bem estruturadas e avaliadores bem preparados, o que nem sempre se verificou. E estas antinomias de compatibilização problemática poderão ser agravadas pelos modos diferenciais de apropriação dos actores ao nível das escolas, decorrentes da disputa entre lógicas de acção divergentes entre grupos de interesse (Bacharach & Mundell, 1999; Ball, 1987).

Dadas as circunstâncias que rodearam a sua implementação, este modelo de avaliação poderá correr o risco de ficar reduzido a um instrumento de controlo do sistema, comprometendo, em parte, as finalidades de desenvolvimento profissional e de melhoria da qualidade educativa. Segundo o entendimento que os participantes neste estudo fizeram, o reforço dos processos de regulação da profissão emerge, por um lado, como via para uma maior uniformização da actividade educativa, que poderá ser fonte de desprofissionalização (Carlgren, 2002; Sachs, 2003); por outro lado, os professores encaram-no como forma de controlo da despesa pública, para fazer face à crise financeira do Estado, com consequências desmotivadoras pela restrição das expectativas de carreira (Bacharach, Conley & Shedd, 1990).

O predomínio da vertente de prestação de contas, associada à gestão da carreira docente, é reforçado pela periodicidade bi-anual do ciclo avaliativo, definida no modelo de avaliação. O texto normativo determina que a avaliação profissional seja orientada por objectivos de desenvolvimento do professor e de melhoria da escola e se apoie na observação de aulas por supervisores especializados. Do ponto de vista desta modalidade de supervisão, acentua-se o carácter formativo dos juízos avaliativos. No sentido de potenciar estas finalidades e possibilitar a efectiva melhoria entre momentos avaliativos, considera-se que a sua periodicidade deve ser alargada. Pelo contrário, ao definir uma periodicidade bi-anual, este modelo comprometeu o equilíbrio precário que tentava estabelecer entre os múltiplos propósitos de formação ao longo do percurso de avaliação profissional.

Legitimação da contestação ao modelo de avaliação

Relativamente às lógicas de legitimação da contestação ao modelo de avaliação, os resultados evidenciam, como revela a *figura 5.2*, que a *salvaguarda do Estatuto profissional* é predominante no discurso dos professores, logo seguida da *defesa da qualidade da Escola Pública* e da *valorização do conhecimento da realidade escolar*. Estas são lógicas profissionais, enraizadas na autonomia do professor, na colegialidade da tomada de decisão nas escolas e no compromisso educativo com os alunos. Importa sublinhar que, como se ilustra na *figura 5.3*, estas lógicas contrastam com as lógicas gestionárias que perpassam no modelo de avaliação, e que parecem pressupor uma visão empresarial da escola. Este antagonismo, que sustentou o discurso conflitual que ocorreu em 2008, está na origem de vivências profissionais antinómicas que, de acordo com estudo recente (Sanches, 2009), geraram profunda insatisfação e mal-estar na classe docente, embora permanecessem intocadas as motivações intrínsecas e mais complexas da profissionalidade docente.

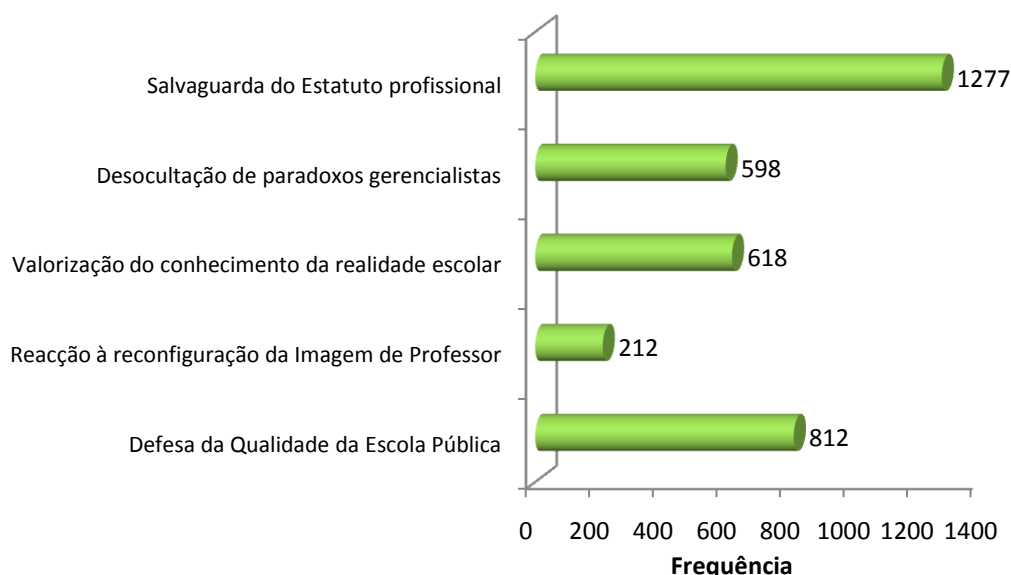


Figura 5.2 Frequências relativas às *Lógicas de legitimação da contestação ao modelo de avaliação*.

A *salvaguarda do Estatuto profissional* predomina na expressão pública dos professores, reflectindo a denúncia dos novos condicionalismos de ordem estatutária e sobretudo dos contextos de trabalho que se têm traduzido em maior *intensificação* do trabalho. Esta sobrecarga é atribuída, não só ao recente alargamento do tempo de trabalho na escola, como ainda às múltiplas e complexas actividades implicadas na implementação do processo de avaliação do desempenho. É de notar, contudo, que o aumento das exigências profissionais surge em contra-ciclo com a quebra de expectativas gerada pela hierarquização da carreira e pela introdução de restrições ao reconhecimento do mérito.

Por outro lado, os métodos de inspiração positivista adoptados na concretização do modelo de avaliação são considerados desadequados para julgar uma actividade profissional caracterizada pela interacção pedagógica e pela adaptabilidade ao contexto. Todavia, a predominância dos dados quantitativos nesse processo, com incidência nos resultados dos alunos, serve uma lógica *performativa* que tende a fomentar a competição individual entre professores pela comparação de resultados estatísticos. Ora, a ética profissional dos professores não se coaduna com esta lógica mercantilizadora da Educação que introduz uma *reconfiguração da imagem de professor* que parecem repudiar. Segundo salientam, o carácter selectivo da avaliação induz um individualismo competitivo, o qual, como alguns autores referem, isola o professor e elimina as condições essenciais para se desenvolver enquanto profissional autónomo (Correia & Matos, 2001a; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998b; Sanches, 2007b, 2009).

Neste contexto, os professores denunciam a quebra do contrato de confiança que sustentou nas últimas décadas a sua autonomia profissional *relativa* e, recorrendo à *valorização do conhecimento da realidade escolar* que possuem, reclamam uma participação activa na tomada de decisão, através da aproximação entre os *loca* de decisão e de execução, não aceitando a sua cooptação para a regulação técnica de um processo que lhes retira poder discricionário. Com efeito, denunciam a despolitização das decisões e a redução do poder autonómico dos professores, como o das escolas, à implementação técnica de decisões externas (Ball, 1987; L. Lima, 2002b). Porém, o importante papel social que os professores desempenham exige-lhes uma visão ideológica da educação, sendo as suas decisões intrinsecamente políticas (Freire, 1997). Em contraste, no âmbito da avaliação dos professores, a imagem de professor espelhada pelo quadro normativo e as implicações do processo avaliativo na profissionalidade docente foram opções políticas nas quais os professores não se reviram.

A análise dos resultados revelou que os professores desocultaram e mostraram-se contrários aos *paradoxos gerencialistas* subjacentes ao processo de avaliação institucionalizado em 2008. Em nome da “qualidade”, o *tempo do professor* (Hargreaves, 1998b) é desviado para tarefas de prestação de contas que lhe retiram a disponibilidade para a docência e para as actividades de aperfeiçoamento profissional que potenciam a eficácia do seu desempenho. Em convergência com esta posição, pode considerar-se que, não sendo atingidos os objectivos propostos, o processo avaliativo revelar-se-á ineficiente, em termos de desperdício de recursos e do tempo dos professores. Por seu turno, o estabelecimento de limites à atribuição da classificação de mérito, não só restringe as expectativas de carreira, como, introduzindo nas escolas uma lógica competitiva, enfraquece as intenções de colaboração, essencial à própria melhoria dos desempenhos (Fullan & Hargreaves, 2001; Sanches, 2009).

Assim, segundo os professores, a aplicação deste modelo de avaliação parece ter efeitos negativos na qualidade do ensino, dada a aparente secundarização da vertente pedagógica da docência no trabalho diário. Porém, se forem consideradas as circunstâncias da implementação, esta argumentação parece incidir mais sobre o trabalho acrescido dos avaliadores, e das escolas, na concretização inicial do dispositivo *local* de avaliação. Embora esse efeito temporário tenha sido atribuído ao próprio modelo de avaliação e associado à sua periodicidade, é possível que a dimensão da sobrecarga de trabalho esteja relacionada com as estratégias micro-políticas activadas em cada escola e o modo como foi desenvolvida colectivamente a apropriação do modelo de avaliação. Por outro lado, como os critérios de avaliação reflectem uma visão alargada da profissionalidade docente (Hoyle, 1986), é possível que o argumento da “secundarização” do ensino na profissão docente, em consequência da implementação da avaliação do desempenho, traduza uma visão restrita da profissionalidade, centrada no ensino e na aula.

Com efeito, é numa lógica de defesa da qualidade do processo de ensino/aprendizagem que os professores contestam este modelo de avaliação. Como estudos empíricos revelam, a *intensificação* do trabalho pressiona o professor para a dependência acrítica de instrumentos externos, que fazem desaparecer a diversidade e a criatividade indispensáveis à qualidade do ensino (Hargreaves, 1998b). Por outro lado, a responsabilização individual do professor parece comportar riscos de manipulação de resultados que, ao induzirem facilitismo, degradam a qualidade do ensino. Neste quadro, os professores vivem os dilemas que advêm das antinomias entre as suas

concepções profissionais e a profissionalidade que lhes é imposta por este modelo de avaliação. A desmotivação parece generalizada, agravada pela quebra de expectativas profissionais, decorrente da selectividade do “mérito”.

Vivência antinómica da profissão

Assumidamente integrado na estratégia modernizadora da *nova gestão pública*, este modelo de avaliação toma os professores como recursos humanos cujo desempenho é preciso gerir eficientemente, estimulando a competição *inter pares*. O discurso meritocrático que o legitima é reforçado pelo estabelecimento de quotas, que servem simultaneamente a redução da despesa pública, pela restrição do acesso a posições salariais mais elevadas. A “distinção dos melhores” é, portanto, cerceada, por critérios administrativos e é, ainda, relativizada pela “qualidade” dos restantes professores em cada escola. O mérito revela-se, assim, relativo, com efeitos desmotivadores na classe docente (Bacharach, Conley & Shedd, 1990).

Ao instituir lógicas *performativas*, este modelo pretende também disciplinar a acção do professor através da pré-definição de objectivos e padrões de desempenho a ter em conta no processo de avaliação. Este dispositivo de regulação institucional integra-se assim numa estratégia de reforço do *controlo remoto*, central, através de práticas de avaliação *a posteriori* que tomam como referente a conformidade com as normas emanadas do *centro* (L. Lima, 2002b). Contudo, no campo educativo, a actividade do professor é interdependente da dos alunos, decorrendo no mundo sistémico cada vez mais complexo da sala de aula. O contexto educativo é contingente e marcado pelas características e intervenção da comunidade educativa. O professor tem, a todo o momento, que tomar decisões face aos imprevistos da sala de aula e à complexidade dos problemas decorrentes do alargamento das funções sociais atribuídas à escola. Revela-se, então, problemático compaginar as exigências de quantificação objectiva e o foco nos resultados académicos com o carácter humano e relacional da actividade docente (Estrela, 2010; Freire, 1997; Perrenoud, 1999).

Através deste modelo de avaliação de professores, parece, assim, poder induzir-se uma reconfiguração da imagem de professor, uma ressocialização identitária que vise o surgimento de um *novo profissionalismo* (Carlgren, 2002; Robertson, 1996;

Sachs, 2003), caracterizado pela sujeição acrítica às orientações políticas e pela dependência de instrumentos exógenos de apoio ao ensino.

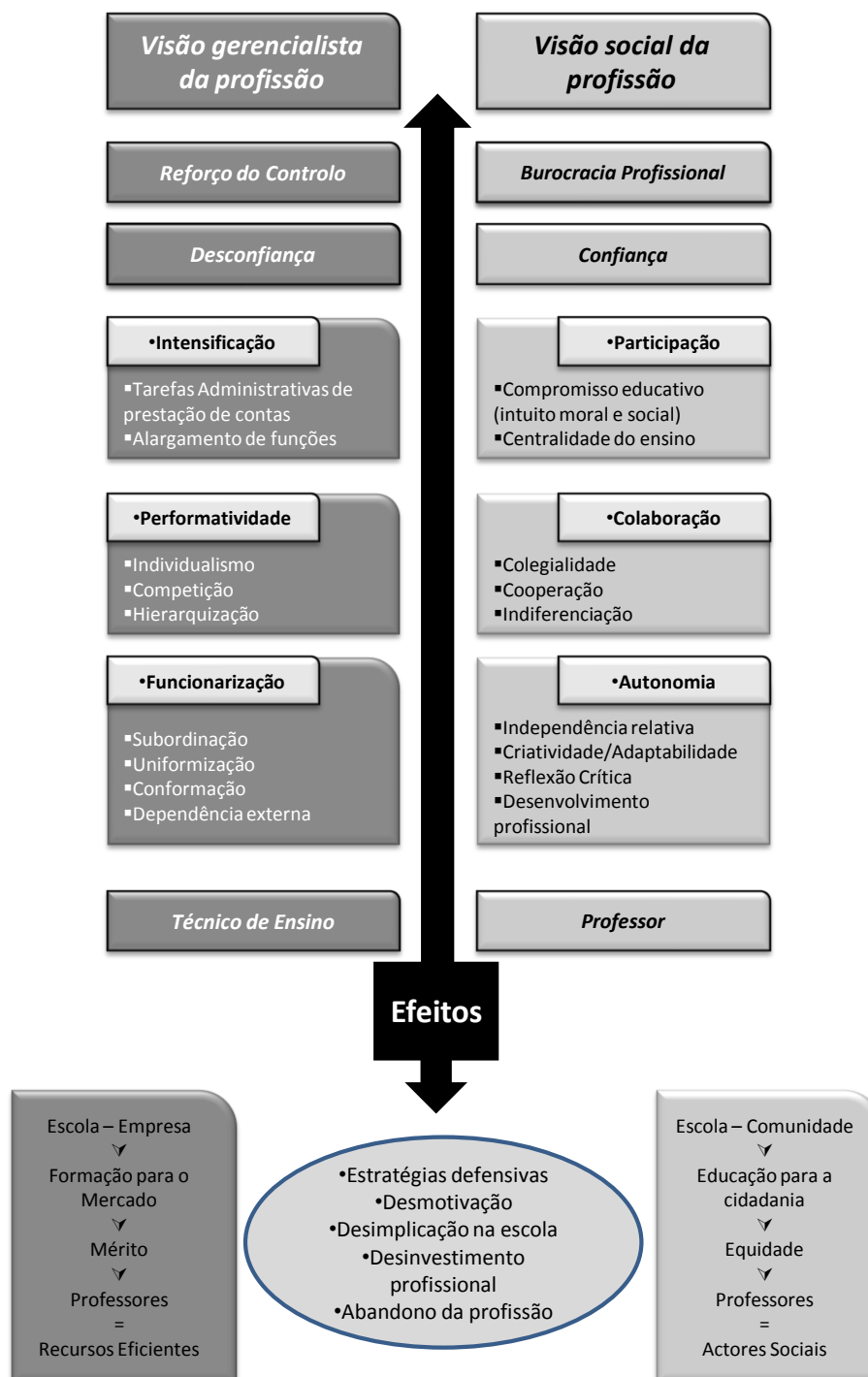


Figura 5.3 Antinomias referentes à visão da profissão docente.

Contudo, neste estudo, os resultados reflectem posicionamentos de afirmação profissional com expressão nas perspectivas críticas dos professores e no vivo repúdio de atitudes de conformidade acrítica em relação às orientações emanadas do poder oficial. Deste modo, como se apresenta na *figura 5.3*, a visão que na literatura se designa por “novo” profissionalismo contrasta com a identidade profissional dos professores, sobretudo dos que têm mais experiência profissional, herdeiros de uma tradição de gestão democrática da escola que, no quadro da *burocracia profissional* (Mintzberg, 1995), sempre tem deixado espaço à autonomia relativa que incentiva e acolhe a pedagogia emancipatória dos professores (Freire, 1997). Além disso, a abordagem técnico-instrumental da profissão reforça a *intensificação* do trabalho, podendo até conduzir a uma *colonização* (Hargreaves, 1998b) dos tempos informais. Em consequência, reduz-se o espaço para a reflexão e a partilha de conhecimento, consideradas que são fontes essenciais para o desenvolvimento profissional (Alarcão, 2001a; Canário, 2005; Fullan & Hargreaves, 2001; J. Lima, 2002; Perrenoud, 1999; Schön, 1991).

Neste sentido, as posições divergentes dos professores perante a implementação da configuração jurídica da avaliação docente instituída em 2008 poderão ser interpretadas como lógicas de resistência a uma reconstrução externamente forçada da sua identidade profissional, na qual não se revêem. Com efeito, importa sublinhar que a erosão da autonomia docente compromete a liderança emancipatória (Fullan, 2003; Fullan & Hargreaves, 2001; Sanches, 2004b, 2007b, 2009), enfraquecendo ou bloqueando até o profissionalismo de raiz intelectual (Giroux, 1988) e reflexiva (Schön, 1991; Alarcão, 2001b), essencial à acção transformadora que tem suportado os valores que construíram a Escola Pública democrática. Com efeito, entendida como espaço de cidadania, a Escola Pública traduz uma visão da Educação comprometida com a equidade social, que a transfigura em instrumento de compensação das desigualdades. Neste contexto, o professor assume-se como actor social, comprometido com as finalidades sociais da sua função educativa. Por isso, a introdução de uma *racionalidade instrumental* na educação pública colide com a sua missão integradora na sociedade portuguesa (Stöer, Stoleroff & Correia, 1990).

Por outro lado, o elevado peso atribuído à responsabilização, às consequências individuais na carreira docente, bem como o acréscimo de funções num contexto já largamente marcado pela *intensificação* do trabalho docente, parece elevar a

vulnerabilidade (Kelchtermans, 1996, 2005) dos docentes a níveis sentidos como ameaçadores, gerando desmotivação e estratégias defensivas que, paradoxalmente, diminuem a qualidade do processo educativo pelo desinvestimento pessoal que envolvem.

Este modelo de avaliação do desempenho docente insere-se num conjunto de novos modos de regulação, legitimados pela autoridade democrática da tutela, os quais, segundo alguns autores (Ball, 2002; Gabbard, 2000; L. Lima, 2002b; Torres Santomé, 2004; Weiler, 1999), têm implicações para o reforço do controlo sobre as escolas e, consequentemente, sobre a acção dos professores. Contudo, parece lícito reconhecer aos professores a autoridade profissional (Shulman, 1986; Sá-Chaves, 2001) que lhes confere o conhecimento ímpar da realidade escolar, da diversidade dos seus contextos e dos seus actores, contemplando a sua participação nos *locus* de decisão, enquanto parceiros cujo conhecimento experiencial constitui uma mais-valia educacional. Com efeito, o vasto movimento profissional de contestação ao modelo de avaliação em análise parece ter sido potenciado por estas antinomias profissionais, que se esquematizam na *figura 5.3*, vivenciadas pelos professores no seu quotidiano.

Perante a divergência entre as concepções profissionais próprias e o modelo de professor que a avaliação do desempenho induz, alguns professores parecem ter-se refugiado no trabalho de sala de aula com os alunos. Contudo, esta atitude profissional mais confinada à sala de aula também pode contribuir para aumentar o seu isolamento (Correia & Matos, 2001a). Outros, os que podem, abandonam a profissão. Os professores que aqui se “ouviram” optaram por intervir criticamente, revelando a sua visão da docência. Nesta acção discursiva, pretenderam salvaguardar o Estatuto profissional dos professores, defendendo condições de trabalho compatíveis com o seu propósito educativo e que lhes permitam cumprir com qualidade as funções que lhes são atribuídas, com perspectivas motivadoras de carreira e no quadro de uma profissão intelectual assente em juízo profissional e autonomia responsável.

Lógicas antinómicas no campo educativo

A implementação do modelo de avaliação em estudo originou um processo de mudança marcado por insuficiências contextuais que terão ampliado o movimento profissional de contestação que ocorreu em 2008. Contudo, a análise do discurso

público dos actores envolvidos nesta contestação revela a presença de lógicas antinómicas no campo educativo e que terão emergido porque “a avaliação é apenas a gota de água que fez transbordar o copo” (Prof67, p.3). Como se apresenta na *figura 5.4*, as lógicas gerencialistas da acção política, reflectidas no modelo de avaliação, contrapõem-se às lógicas profissionais evidenciadas no discurso público dos professores, potenciando a conflituosidade e a resistência a uma mudança verticalmente imposta, sem o envolvimento dos seus agentes mais importantes (Fullan & Hargreaves, 2001, Fullan, 2003).

Na concepção de um processo de avaliação do desempenho docente, as opções tomadas e os referentes adoptados reflectem a concepção de ensino que se preconiza, a imagem de professor que se pretende e, consequentemente, a missão que se destina à Escola. Porém, esta avaliação profissional transformou-se em processo político, socialmente situado, e revelou, como ilustra a *figura 5.4*, profundos contrastes com as concepções que os profissionais possuem e com os contextos reais em que diariamente exercem a profissão.

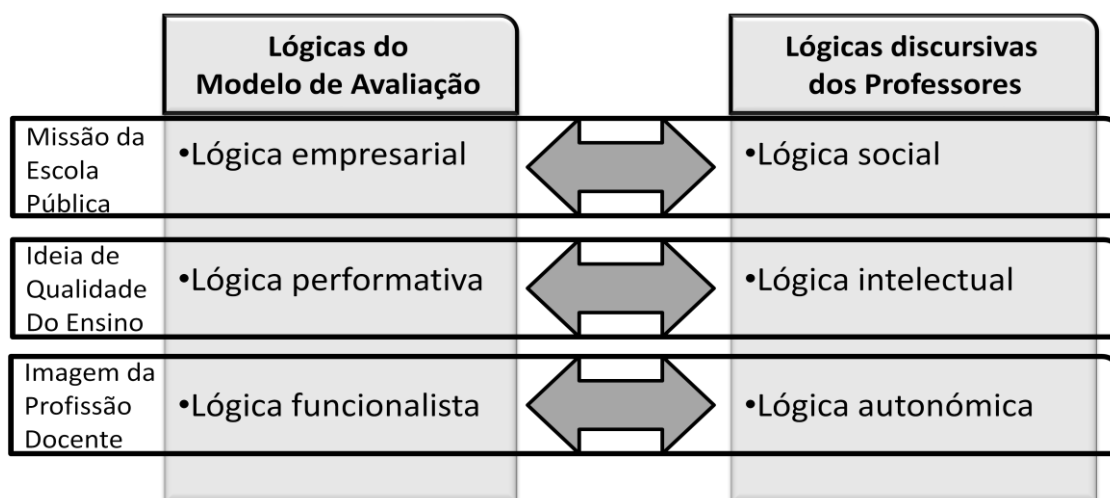


Figura 5.4 Lógicas antinómicas em presença no campo educativo e profissional.

O discurso político que acompanhou a implementação do novo modelo de avaliação do desempenho revela preocupações de eficiência, sustentadas numa visão instrumental da educação (Stöer, Stoleroff & Correia, 1990). Para isso, a eficácia do ensino é medida pelo sucesso académico e estimula-se a competição entre os docentes, através da imputação de responsabilidade individual. O isolamento que assim terá

aumentado entre os professores também foi gerado pela fragmentação da classe docente. Criou-se, assim, um clima favorável à obediência acrítica a orientações exógenas (Helgoy & Homme, 2007; Robertson, 1996; Sachs, 2003). Favoreceu-se também a conformação dos profissionais com os objectivos políticos delineados para o sistema de administração e governação das escolas (Lawn, 2001).

Porém, os professores perspectivam a Escola enquanto eixo estruturante da sociedade e, conseqüentemente com uma função social que norteia a sua *ética do cuidar* (Sanches & Seíça, 2009) e os torna actores políticos no campo educativo. Para os docentes, o sucesso educativo está associado à formação integral do indivíduo, dificilmente medível pelos métodos gerencialistas. A sua acção profissional tem, assim, uma vertente transformadora concretizada numa pedagogia adaptada a contextos específicos que exigem criatividade e uma diversidade de opções que são potenciadas pela colaboração colegial (Fullan & Hargreaves, 2001; Sanches, 2000, 2004b, 2007b). Esta perspectiva intelectual da profissão (Giroux, 1988; Sanches, 2009) apoia-se, portanto, no juízo discricionário e na capacidade crítica que subjazem à lógica autonómica que rege a profissionalidade docente.

Estas perspectivas divergentes dos actores educativos terão constituído o cerne do conflito profissional que emergiu no processo de implementação da avaliação do desempenho docente, em 2008. Contudo, a acção discursiva dos professores revela que estas discrepâncias ultrapassam o âmbito da avaliação profissional, estando enraizadas na ideologia dos actores sobre a missão educativa da Escola Pública.

Mudanças organizacionais : Lógicas de resistência à implementação do modelo de avaliação nas escolas

As posições dos professores em relação ao processo de mudança decorrente da alteração da configuração jurídica da sua avaliação profissional foram marcadas por lógicas diferenciais. Predominou uma lógica de resistência, servida por estratégias de inacção, protelamento ou descridibilização, entre outras. Contudo, a análise do discurso conflitual evidenciou ainda uma lógica de confronto, enquanto modo discursivo activo, de argumentação legitimadora face ao discurso político que acompanhou esta implementação ao longo do ano 2008.

Como evidencia a *figura 5.5*, a *necessidade de recursos adicionais* predomina nos posicionamentos divergentes dos professores relativamente à mudança, traduzindo a sua exigência de tempo para desenvolver todo o trabalho necessário à implementação do processo, de forma a contrariar a escassa participação dos professores na construção *local* do dispositivo avaliativo. Em segundo lugar, emerge a *dilatação na tomada de decisão* como lógica de resistência, potenciada pelas lacunas que caracterizaram o contexto normativo. A *necessidade de formação específica* surge em terceiro lugar no discurso de resistência dos professores, apoiada em estratégias de descredibilização dos avaliadores, legitimados pelas insuficiências na qualificação dos avaliadores. A *contestação pública* revela-se, assim, a lógica menos preponderante na acção discursiva dos professores.

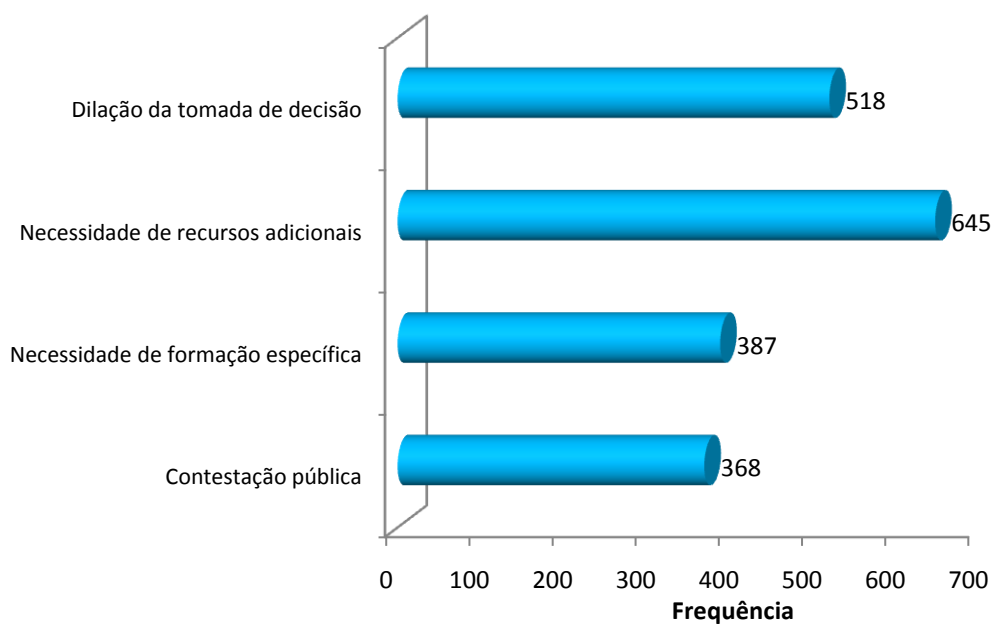


Figura 5.5 Frequências relativas às *Lógicas de resistência à implementação do modelo de avaliação nas escolas*.

Défice de tempo

Os professores reclamam a *necessidade de recursos adicionais* que se traduz essencialmente em tempo de trabalho. Por um lado, exigem um prazo mais alargado para a concretização de todas as tarefas inerentes à implementação *local* do modelo de avaliação, de forma a garantir as condições imprescindíveis à credibilização do próprio

processo avaliativo. Por outro lado, reivindicam a atribuição de tempo específico que garanta a exequibilidade das tarefas avaliativas, de avaliadores e de avaliados, dado o pendor formalista do modelo.

O tempo constituiu, assim, um factor fundamental neste processo de mudança, sobretudo dadas as implicações políticas da avaliação profissional no funcionamento da escola e do ensino. A opção por um modelo de avaliação *centrado na escola* atribui maiores responsabilidades às escolas na sua construção. Neste contexto, o tempo revela-se um recurso essencial para a reflexão colectiva, em busca da construção de consensos que potenciem os efeitos da avaliação (Natriello, 1990). Contudo, os prazos definidos para a implementação comprometeram a construção participada dos referenciais e terão influenciado negativamente o modo como as escolas se apropriaram do modelo legislado.

Por outro lado, a dimensão transformacional que a introdução de uma mudança desta natureza no sistema educativo comporta não se coadunava com uma visão de curto ou mesmo de médio prazo. O sentido de urgência imprimido ao processo de implementação terá, porventura, comprometido uma oportunidade de melhoria organizacional, que poderia vir a revelar importantes efeitos sistémicos.

Com efeito, a complexidade sistémica deste processo de mudança implicou alterações substantivas nas estruturas organizacionais das escolas. Considerando que este contexto transformador introduziu novas lógicas profissionais entre os envolvidos, mais importantes se tornavam a sua preparação atempada e a negociação (Natriello, 1990), de modo a prevenir dificuldades futuras.

Défice do contexto normativo

A lógica profissional adoptada, de *dilação na tomada de decisão*, apoiada em estratégias de inacção e paralisação, foi privilegiada na acção discursiva dos órgãos de gestão das escolas, a fim de contrariar o irrealismo dos prazos para o desenvolvimento do processo avaliativo. Com efeito, as indefinições apresentadas pelo contexto normativo, bem como a ausência de experimentação prévia do modelo, terão justificado a argumentação que fundamentou as tomadas de posição institucionais críticas. Essas insuficiências no quadro normativo potenciaram a instabilidade inerente aos processos de mudança e aumentaram a desconfiança dos professores relativamente à transparência

e à fiabilidade do processo avaliativo, criando ainda o pretexto para as suas estratégias defensivas.

Porém, a implementação de um processo de mudança, como a instituição de um novo modelo de avaliação do desempenho, exige a regulação prévia do processo, de forma clara, quer do ponto de vista do estabelecimento dos referenciais (Figari, 1996), quer no que diz respeito à definição clara das regras do jogo avaliativo (Hadji, 1994). Essa transparência, não só contribui para os sentimentos de segurança dos envolvidos (Strike, 1990), como proporciona uma maior permeabilidade à mudança (Fullan, 2003).

Além disso, considerando a natureza e o nível de abrangência desta mudança na regulação do sistema, a experimentação prévia revelava-se incontornável, como forma de detectar lacunas e de as corrigir antes da generalização normativa. Esta opção permitiria uma adaptação gradual, o ajustamento a casos específicos, a verificação da adequação dos procedimentos às finalidades previstas e criaria condições mais favoráveis a uma implementação bem sucedida.

Déficé de credibilidade dos avaliadores

As vicissitudes que rodearam o processo de selecção dos avaliadores fundamentam a sua desautorização e tornaram imperativa a *necessidade de formação específica* nessa área. Os próprios avaliadores revelam consciência da sua impreparação para as novas funções, uma vez que não possuem qualificações específicas. Parece ser consensual a ideia de que a falta de credibilidade dos avaliadores daí resultante se revelou contrária à mudança pretendida. Com efeito, todo o processo de avaliação requer conhecimento específico para ser desenvolvido com eficácia (Peterson, 2000) e aceitação sem reservas, dado reconhecer-se que a confiança dos avaliados nos juízos de valor emitidos e classificação correspondente é factor fundamental para que a avaliação atinja os seus propósitos.

Por outro lado, em consequência da reforma das estruturas organizativas da escola, terá sido sobretudo aos avaliadores que coube erigir *localmente* o edifício avaliativo. Esta circunstância pode ter patenteado mais ainda as dificuldades experienciadas ao nível do planeamento de procedimentos e da elaboração de instrumentos. As incertezas daí decorrentes poderão ter estado na origem de algumas opções tomadas pelas escolas na sua apropriação do modelo normativo.

É certo que este problema foi reconhecido pelo Ministério da Educação, o que levou à organização de um programa da formação. Contudo, os professores não lhe reconheceram eficácia por ser pontual e tardia, não contribuindo para a resolução dos problemas sentidos pelas escolas; além disso, não abrangeu todos os intervenientes envolvidos, enfraquecendo também a construção antecipada e participada dos instrumentos de avaliação na escola. Ora, como alguns autores enfatizam (Natriello, 1990; Peterson, 2000; Wise & Gendler, 1990), o processo de avaliação requer conhecimento específico para ser desenvolvido, envolvendo a participação de todos os actores educativos, desde a fase da sua preparação, de forma a que todos partilhem dos mesmos conceitos de acordo com uma linguagem específica. É, portanto, necessário tempo para que os professores se adaptem e desenvolvam competências de avaliação, não só recolhendo e interpretando a informação, mas também reflectindo sobre a sua acção (Iwanicki, 1990).

Défice de negociação

Para além das lógicas de resistência passiva, a análise revelou lógicas activas de resistência, como a *contestação pública*. Para sustentar os argumentos de inexequibilidade do modelo de avaliação, alguns professores propõem a sua saturação, através do cumprimento “escrupuloso” dos procedimentos. Tratava-se de uma estratégia que parece questionar mais a concretização *local* do processo avaliativo do que os normativos, uma vez que parece incidir sobre a proliferação de instrumentos de recolha de dados e a fragmentação dos indicadores de desempenho, adoptadas em muitas escolas. Este questionamento realçou a ausência de negociação *local* e de desenvolvimento partilhado do edifício avaliativo, em cada escola, necessário a um bom desenvolvimento da avaliação do desempenho (Natriello, 1990). Tratando-se de um processo político, a discussão de perspectivas e a obtenção de consensos entre os grupos de interesse, avaliadores e avaliados, seria fundamental para a prossecução dos propósitos avaliativos e para o sucesso da mudança (Ball, 1987).

Por outro lado, o conflito foi alimentado pela devolução de acusações e a remissão de responsabilidades, e ainda pela recusa de instrumentalização política da profissão. Após a quebra das negociações com a Plataforma de Sindicatos da Educação, em Novembro de 2006, e da imposição da nova regulação estatutária (Decreto-Lei

15/2007, de 19 de Janeiro), a política de avaliação docente foi concebida *centralmente* e a sua implementação foi legitimada por um discurso político culpabilizador dos docentes pelas debilidades do sistema educativo.

Contudo, estudos sobre os processos de reforma (Brazão & Sanches, 1997; Fullan, 2003) revelam que, quando verticalmente conceptualizadas e impostas, as mudanças propostas colidem frequentemente com os interesses e o *habitus* dos actores que pretendem reformar. Daí que seja fundamental para o sucesso da reforma visada o envolvimento destes, não apenas na execução mas sobretudo na concepção da mudança, com consideração pelas suas perspectivas profissionais e privilegiando a negociação dos valores políticos e ideológicos em presença. Com efeito, a manutenção do diálogo e o estabelecimento de alianças entre grupos de interesse são factores que favorecem a cooperação e a persuasão para a mudança (Ball, 1987). Apesar disso, este processo de mudança caracterizou-se por insuficiências que comprometeram a concretização do modelo de avaliação tal como legislado, embora existam evidências de que a mudança, a este nível, deve ser feita com a participação dos actores, com regras claras e previamente estabelecidas e preparando atempadamente os profissionais para as novas funções, seja pela formação específica, seja pelo apoio externo especializado (Peterson, 2000; Stronge & Tucker, 2003).

Confronto entre lógicas profissionais e de regulação

Na sequência de profundas alterações na regulação da acção pública, novos modos de regulação têm reforçado o controlo *central* sobre as escolas, no âmbito da introdução de lógicas empresariais na gestão do sistema educativo, servidas pelo discurso da “qualidade” e da eficiência. O incremento das exigências de prestação de contas, legitimadas pela autoridade democrática dos órgãos políticos do Estado, alterou não só as relações de poder entre o Ministério e os professores, mas também a lógica de confiança no trabalho dos professores, própria da *burocracia profissional* (Mintzberg, 1995) que, em Portugal, estruturou a organização das escolas desde a instauração da democracia.



Figura 5.6 Lógicas em confronto nas políticas de avaliação do desempenho docente.

Estas alterações inerentes à governação pós-burocrática dos sistemas educativos fizeram emergir lógicas performativas na profissão docente, sustentadas pela ênfase na responsabilização individual e na meritocracia, que potenciaram importantes efeitos na identidade profissional dos professores. Como se propõe e ilustra na *figura 5.6*, é na avaliação do desempenho docente que muitas das transformações operadas na regulação nacional têm impacto e visibilidade.

Porém, essas mudanças são também induzidas pelas novas formas de regulação transnacional que servem o projecto de globalização hegemónica neoliberal (Sousa Santos, 2001): sejam os projectos estatísticos internacionais que definem, a montante, a “qualidade” dos sistemas educativos, pela escolha dos métodos e padrões de avaliação que sustentam a competição internacional (Teodoro, 2001); seja a despolitização das decisões tomadas nos *fora* internacionais, apoiadas pelo recurso a comissões *ad-hoc* de peritos (Antunes, 2005a, 2005b), e que legitimam as políticas educativas nacionais (Antunes, 2008); seja, ainda, o surgimento de uma política educativa europeia, ao

serviço de um projecto uniformizador de criação de um *espaço europeu de educação* (Dale, 2001, 2008).

Contudo, estes novos modos de regulação introduzem lógicas competitivas no sistema educativo que colidem com as lógicas profissionais que predominam nos contextos da micro-regulação *local*. Essa divergência será tanto maior quanto os *loca* de tomada de decisão e de execução se situarem em diferentes níveis sistémicos de regulação. Com efeito, as lógicas profissionais expressas pelos professores traduzem uma visão social e humanista da sua missão educativa, centrada no bem-estar dos alunos e nas suas aprendizagens. Os seus propósitos são prosseguidos colaborativamente nas estruturas colegiais da escola e, por isso, a sua acção é orientada por uma responsabilidade colectiva que dá suporte à autonomia profissional dos professores.

Do confronto entre essas lógicas antinómicas, representadas esquematicamente na *figura 5.7*, terá emergido a contestação profissional ao modelo de avaliação legislado. Por outro lado, a reconfiguração profissional que é induzida pela política de avaliação dos professores terá aumentado o mal-estar e a resistência à implementação da mudança. Com efeito, a erosão da autonomia do professor e a sua desprofissionalização através do reforço do controlo sobre a sua acção revelam-se contrários aos objectivos de desenvolvimento profissional e de melhoria do ensino, partilhados pelos professores (Ball, 2002, 2005; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998b, 2003).

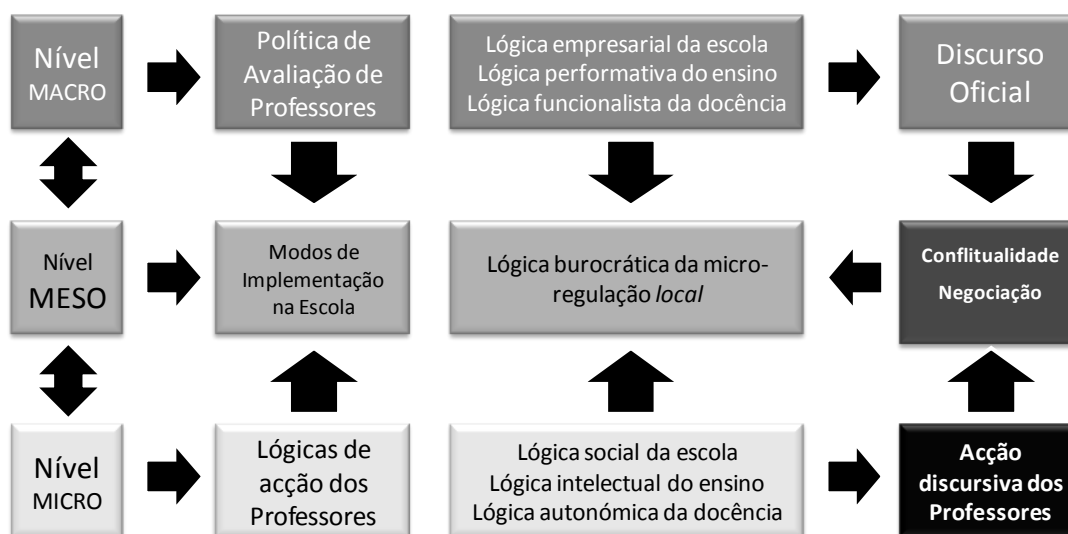


Figura 5.7 Lógicas antinómicas no campo da profissionalidade docente.

Do ponto de vista do controlo, as especificidades da profissão docente tornam problemáticas as intenções de objectividade de cariz positivista. As características de transitividade da profissão e o juízo discricionário que marcam a autonomia dos professores tornam incontornável a subjectividade de alguns critérios de avaliação, como a participação na escola ou a relação pedagógica com os alunos, por exemplo. Assim sendo, a qualificação dos avaliadores revela-se fundamental, não só para a credibilização dos juízos avaliativos sobre o desempenho dos avaliados, como também para poderem liderar os processos de desenvolvimento associados à avaliação profissional. Deste modo, a segurança dos avaliadores no exercício das suas funções pode potenciar a transparência necessária ao processo e reduzir a complexidade dos procedimentos de avaliação.

No entanto, as características organizacionais das escolas, as competências de avaliação profissional dos avaliadores e as suas concepções sobre o ensino terão influenciado o modo como as escolas e os avaliadores se apropriaram do quadro normativo da avaliação. A micro-regulação local terá, assim, desempenhado um papel determinante na implementação do modelo nas escolas, embora os professores não o reconheçam e atribuam a “teia burocrática” que envolve o processo avaliativo à configuração jurídica do modelo legislativo.

As circunstâncias que rodearam a sua implementação terão, portanto, comprometido um modelo de avaliação dos professores com potencialidades para a aprendizagem organizacional (Darling-Hammond, Wise & Pease, 1983; Iwanicki, 1990; Natriello, 1990). Como as concepções de ensino preconizadas e a imagem de professor pretendida subjazem à avaliação profissional (Fernandes, 2008), a construção *local* do processo proporciona às escolas pensarem-se, reflectindo sobre a sua missão, os seus propósitos, os fundamentos da sua actividade diária. Esta reflexão é fonte de aprendizagem organizacional (Senge, 1997) e, conseqüentemente, de melhoria do ensino. E só terá lugar se for conduzida e fundamentada por uma concepção de *liderança distribuída* (Harris, 2003; Sanches, 2007b, 2009), nos vários níveis da organização, alimentando o debate, a troca de pontos de vista e a negociação de uma visão comum para a escola e para os seus professores. Este processo de negociação, que exige tempo e disponibilidade, permitirá conjugar os interesses dos vários grupos, fortalecendo a acção colectiva e desenvolvendo a dimensão organizacional da escola em simultâneo com o desenvolvimento profissional dos professores (Santos Guerra, 2000, 2003). Assim perspectivada, a avaliação dos professores tornar-se-á uma oportunidade

de desenvolvimento organizacional (Darling-Hammond, Wise & Pease, 1983; Natriello, 1990).

Por outro lado, a participação dos professores na concepção e preparação do processo de avaliação, sobretudo, ao nível da micro-regulação nas escolas, na consensualização dos referenciais da avaliação e na construção de instrumentos de recolha de dados, poderia ter atenuado os factores de vivência antinómica da profissão. Porém, as recentes alterações da estrutura organizacional das escolas, pautadas pela hierarquização, diluíram os tradicionais processos democráticos de tomada de decisão e introduziram elementos de hierarquização, um fenómeno estranho à cultura profissional docente (Loureiro, 2001).

A avaliação do desempenho docente, tal como configurada no Decreto-Lei 15/2007 e regulamentada no Decreto Regulamentar 2/2008, pode ser entendida como corolário de uma sucessão de processos de reforço do controlo *central* sobre as escolas (Lima, 2002b). Este reforço, segundo alguns autores (Ball, 2002; Correia, 2010; Hargreaves, 1998a; Kelchtermans, 1996, 2005; Weiler, 1999) poderá contribuir para aumentar a vulnerabilidade dos professores. O controlo profissional, que disciplina os professores pela uniformização de padrões e pela sujeição aos objectivos políticos do sistema, associa-se ao reforço do controlo institucional, promovido pelo novo modelo de gestão escolar (Decreto-Lei 75/2008), pautado pela liderança “forte” do Director. Paralelamente, o controlo social é também incentivado, quer pela prestação de contas a um Conselho Geral com representantes da comunidade, quer pela divulgação pública dos resultados dos exames externos, quer, ainda, pela consolidação do programa de avaliação externa das escolas.

Neste contexto, o desenvolvimento profissional dos professores e o seu envolvimento nos processos de tomada de decisão podem ser a chave emancipadora para enfrentar esta vulnerabilidade acrescida, através de uma identidade profissional reflexiva e de natureza intelectual. Todavia, a evolução dos sucessivos processos “simplificados”, decorrentes do jogo dialéctico entre o *centro* e as *periferias* (Hesse, 2001) do sistema, tem seguido uma tendência de manutenção do desequilíbrio entre os dois pólos da avaliação profissional.

Sugestões para uma reconfiguração da avaliação docente

Considerando os resultados desta investigação, procuramos, nesta secção, apresentar sugestões para a (re)construção do modelo de avaliação do desempenho docente em estudo. Propõe-se que, considerando o contexto específico do sistema educativo português, a avaliação docente se revele mais consonante com a realidade organizacional das escolas e com as perspectivas profissionais reveladas pelos professores. O alargamento do ciclo avaliativo, a intervenção de um supervisor, a generalização da observação de aulas e a diferenciação de modalidades de avaliação em consonância com as várias fases da carreira (Huberman, 2000), permitiriam reforçar a vertente formativa da avaliação. Por outro lado, a tripartição das responsabilidades avaliativas, a elaboração anual de um relatório de auto-avaliação e a integração da avaliação do desempenho docente na auto-avaliação da escola introduziriam na vertente de prestação de contas dinâmicas tendentes à transparência de processos e à prevenção de conflitos de interesses, bem como à partilha de responsabilidade.

Periodicidade da avaliação. Em vez de ciclos avaliativos bi-anuais, a periodicidade quadrienal afigura-se recomendável. Não só porque, em Educação, o curto prazo não se revela como medida adequada para a melhoria, mas também porque a diluição do processo no tempo permitiria, com os mesmos recursos que têm sido utilizados, um acompanhamento mais sistemático e formativo dos professores, através da reintegração da observação de aulas para todos os professores.

Articulação com a avaliação organizacional. A periodicidade sugerida não pretende relacionar a avaliação com a progressão na carreira, mas antes articulá-la com os ciclos de gestão da escola, de forma a poder ser conjugada a avaliação individual dos profissionais com a avaliação colectiva de cada agrupamento. Essa integração permitiria uma abordagem estratégica da formação subsequente, potenciando o desenvolvimento organizacional (Iwanicki, 1990).

Tripartição das responsabilidades avaliativas. Face aos problemas de arbitrariedade referidos pelos professores e à desconfiança por eles gerada, recomenda-se a tripartição da avaliação. O Director avalia os aspectos administrativos de

cumprimento do serviço, desempenho de cargos de gestão intermédia ou de articulação pedagógica (30%), o Coordenador avalia as vertentes de participação na escola e de colaboração *inter pares* (30%), e um Mentor/Supervisor avalia a dimensão do desenvolvimento do ensino (40%). A existência de múltiplos avaliadores (Peterson, 2000; Stronge & Tucker, 2003) é favorável à transparência na formulação dos juízos avaliativos e neutraliza possíveis enviesamentos decorrentes de interesses conflitantes.

A figura do supervisor. Este supervisor seria professor em outra escola e do mesmo grupo de recrutamento, especializado em supervisão. Esta opção por pares, sem envolvimento directo no contexto organizacional da escola dos avaliados, reduziria o impacto da vertente classificativa da avaliação nas relações interpessoais e profissionais dos avaliados. Esta proposta permitiria, ainda, rentabilizar os professores especializados em supervisão disponíveis no sistema, que só têm avaliado professores da sua escola. Além disso, nos últimos anos, a redução dos cursos, e núcleos, de formação inicial de professores libertou professores com conhecimento especializado que podem contribuir para a melhoria do ensino.

Por outro lado, a médio prazo, a especialização em supervisão e avaliação de professores poderia vir a ser uma opção de gestão da carreira que permitiria aos professores seniores manterem-se no sistema até à idade legal de reforma. Nesta perspectiva, tal como os orientadores de estágio, estes professores manteriam funções lectivas e dedicariam o tempo remanescente aos encontros formativos e observações de aulas dos respectivos avaliados. Desta forma, não só estariam em condições de, como consideram os professores, ponderar as especificidades da profissão, como o acompanhamento por escola permitiria ao supervisor um conhecimento abrangente da realidade específica de cada contexto educativo.

Do mesmo modo, estes professores especializados seriam distribuídos por territórios geográficos e uma coordenação do seu trabalho seria prevista num nível mais global. O recurso às novas tecnologias de informação, através de fóruns virtuais, poderia proporcionar o desenvolvimento de redes de partilha e aprendizagem: entre professores supervisores, entre professores avaliados por um mesmo supervisor, ou entre todos, proporcionando a quebra do isolamento profissional do professor, e também dos professores de cada escola. Neste quadro, os supervisores assumiriam a liderança desses grupos, estimulando a melhoria, o aperfeiçoamento e apoiando a inovação (Goldstein, 2007). Tratando-se de professores com maior experiência, este

aproveitamento do seu conhecimento profissional seria um elemento de sustentabilidade do sistema, preparando e incentivando futuras lideranças, em todos os níveis do sistema.

Modalidades de avaliação. Admite-se a necessidade de distinguir modalidades de avaliação, com critérios diferenciados, de acordo com a evolução das competências do professor (Bacharach, Conley & Shedd, 1990). Propõem-se três modalidades: uma avaliação *inicial*, nos primeiros três ciclos avaliativos, com objectivos de aquisição e consolidação de competências pedagógicas; uma avaliação para *aperfeiçoamento*, nos cinco ciclos avaliativos seguintes, com vista a estimular a actualização e a inovação, em práticas de aprendizagem colaborativa; uma avaliação *especializada*, com critérios específicos, teria lugar nos casos de especialização de funções. Esta distinção, assente em finalidades de melhoria do sistema, permitiria um acompanhamento dos professores mais consentâneo com as suas necessidades nas diversas fases da carreira (Huberman, 2000).

Observação de aulas. Considerando a periodicidade quadrienal proposta, a observação de aulas poderia assumir um carácter formativo nos três primeiros anos, dando confiança ao professor. Só haveria avaliação sumativa das aulas observadas no quarto ano do ciclo avaliativo (Duke & Stiggins, 1990). Neste contexto, a observação de aulas só seria calendarizada para efeitos sumativos, e seria em número flexível, com limites máximos e mínimos, dependendo da modalidade de avaliação em causa. Desta forma, o acompanhamento recebido poderia ser ajustado às necessidades de cada professor. O contacto sistemático com o avaliador e o *habitus* da observação de aulas permitiria gerar gradualmente nas escolas uma cultura de avaliação propiciadora da melhoria das práticas e do aperfeiçoamento profissional dos professores (Wise & Gendler, 1990).

Relatório anual de auto-avaliação. Para a prestação de contas anual, um relatório de auto-avaliação, simples mas com pendor reflexivo, seria entregue ao Coordenador do Departamento e visto pelo Director. Essa recolha anual de dados seria o suporte para a avaliação quadrienal destes responsáveis e informaria simultaneamente o processo de auto-avaliação organizacional. A simplicidade dos procedimentos de avaliação e a existência de padrões nacionais de desempenho contribuiriam, assim, para

a transparência e para a confiança no processo, minimizando, eventualmente, a contestação à limitação das menções de mérito.

Implementação participada. Do ponto de vista implementativo, considera-se indispensável a participação dos professores na concepção e preparação do modelo de avaliação, quer através da negociação, quer através da formação prévia (Natriello, 1990). Além disso, tratando-se de matéria com implicações organizacionais e profissionais, revela-se indispensável um período de experimentação, um tempo suficiente de apropriação do modelo pelas escolas e por todos os intervenientes, bem como o seu apoio técnico-científico, de forma a que a segurança favoreça o processo de mudança.

Contributos e Limitações do Estudo

O conflito profissional que caracterizou o processo de implementação do modelo de avaliação do desempenho docente, instituído pelo Decreto-Lei 15/2007 e regulado pelo Decreto Regulamentar 2/2008, assumiu proporções inéditas, tendo revelado antinomias com fortes impactos na profissionalidade docente. Deste modo, o estudo da acção discursiva dos docentes perante esta mudança, permitiu compreender o modo como os professores percebem o papel social da docência, bem como as implicações da avaliação na sua identidade profissional. Além disso, ao perspectivar a avaliação profissional dos professores nos seus contornos políticos, este trabalho revela como a negociação dos interesses que os actores detêm no campo educativo e a consideração das suas representações são componentes fundamentais no processo de concepção e de implementação das políticas educativas.

Por outro lado, ao escutar a “voz” crítica dos professores, este estudo aprofunda a compreensão dos fenómenos presentes no processo de avaliação do desempenho, seja a nível individual, seja a nível de escola. Neste sentido, procurou-se iluminar o modo como as políticas educativas são sujeitas a estratégias de micro-regulação local que as reconfiguram por influência das concepções e interesses dos actores responsáveis pela sua execução (Ball, 1987). Com efeito, como também refere L. Lima (2002b), a propósito da reforma da administração escolar, ou Brazão & Sanches (1997), no quadro

da reforma curricular, nos diferentes contextos escolares, as configurações normativas são diversamente concretizadas, em resultado das interpretações diferenciais que delas fazem os actores envolvidos na sua implementação. Assim, o conhecimento sobre o modo como os professores concebem a avaliação profissional pode fornecer pistas para a (re)construção de um modelo avaliativo que considere, não só as representações dos professores, como também as efectivas condições de trabalho docente nas escolas.

Dado que ilumina um processo de mudança, caracterizado por um conjunto polifacetado de lógicas de acção, este estudo reúne e sistematiza elementos para um melhor entendimento, quer do jogo micropolítico que tem lugar nos processos de implementação das políticas educativas nas escolas, quer sobre a forma como as subjectividades dos actores influem no processo de regulação do sistema educativo.

Finalmente, este estudo documenta um momento inédito de expressão (e hegemonia) profissional pública dos professores, de raiz conflitual, e com repercussões no próprio processo de regulação nacional. Por outro lado, regista o poder mobilizador dos meios electrónicos de comunicação que, rasteirando o circuito mediático tradicional, surpreenderam, não só o poder político, mas também o poder sindical, pela sua capacidade de mobilização profissional. Os blogues e os seus dinamizadores mostraram como a blogosfera (bem como as redes sociais) pode ser um instrumento de intervenção cívica e profissional, com capacidade para revolucionar o modo de fazer política. É que, face às recentes revoluções democráticas no Médio Oriente, os movimentos independentes de professores emergem como precursores de uma inovadora forma de acção cívica, cujo poder advém da democraticidade e facilidade de acesso a essa nova “esfera pública de acção”.

Limitações de carácter substantivo

Os resultados apresentados evidenciam o discurso hegemónico crítico e não conformado dos professores relativamente ao modelo de avaliação do desempenho docente, com uma acentuada visão negativa da avaliação profissional proposta pela tutela. A primazia das críticas negativas terá tido um papel importante na dimensão que assumiu a contestação profissional à implementação deste modelo, em 2008. Contudo, por que surgem apenas aspectos negativos nos dados analisados? Não haveria professores que concordassem com este modelo de avaliação? Não haveria aspectos

positivos a salientar neste processo de avaliação profissional? Então, porque não surgem neste estudo?

Não tendo havido lugar a qualquer selecção prévia dos textos recolhidos e dado o carácter aleatório da recolha, a escolha dos blogues como fonte de dados, revelando inúmeras potencialidades, como já foi defendido, não terá sido alheia a esta limitação do estudo. Com efeito, a blogosfera tornou-se um elemento importante nas dinâmicas de resistência à implementação do novo modelo de avaliação, pelo que os textos aí publicados são contributos que, salientando os aspectos negativos do modelo, alimentaram a estratégia de contestação pública. Por outro lado, admite-se que a referida hegemonia discursiva terá exercido alguma pressão política sobre os professores que concordavam com o modelo de avaliação, ou com alguns aspectos dele.

Na blogosfera, qualquer texto, ou blogue, que se manifestasse favorável teria inúmeras possibilidades de sofrer incontáveis ataques verbais nos comentários; em muitas escolas, é provável que os professores que defendessem as virtualidades do modelo de avaliação fossem encarados como “colaboracionistas” ou “traidores à causa” da contestação, com consequências negativas nos seus relacionamentos profissionais. Esta eventual pressão sobre os pares poderá estar na origem da (quase) ausência de expressão pública de professores favorável a este modelo de avaliação. Além disso, as vicissitudes do processo de implementação terão feito emergir mais os aspectos negativos, relegando para segundo plano da discussão pública possíveis aspectos positivos deste modelo de avaliação para o desenvolvimento profissional, como, por exemplo, a introdução da observação de aulas ou o próprio conceito de avaliação por *pares*.

Com efeito, regista-se que nem todas as escolas terão tomado posição pública sobre este processo⁷⁶. Em que medida, ao abster-se de participar nas críticas ao modelo, essas escolas terão reconhecido aspectos positivos neste processo? Que dinâmicas terão existido nessas escolas durante o seu processo de adaptação ao novo modelo de avaliação? Estas interrogações abrem perspectivas para futuras investigações, na medida em que o conhecimento do contexto de implementação de cada escola pode evidenciar quais as condições mais favoráveis ao desenvolvimento do processo avaliativo.

⁷⁶ Cf. *Figura 3.1.* – Mapa de distribuição geográfica das escolas representadas no grupo Esc. Embora não se tratando de uma recolha exaustiva, o número de textos recolhidos encontra-se muito aquém do número total de escolas ou agrupamentos do país.

Limitações de carácter metodológico

O tipo de fonte escolhido para a pesquisa, os blogues na internet, compromete quaisquer pretensões de exaustividade, não só pelo carácter aleatório e ramificado das suas hiperligações, como pela dinâmica permanente dos sítios de publicação, o que nunca permitiu que houvesse um inventário dos blogues. Por outro lado, as inúmeras variáveis presentes nos contextos de enunciação dos textos recolhidos dificultaram o estabelecimento dos critérios de organização dos grupos de textos que compõem o *corpus* analisado. As opções tomadas permitiram estabelecer algumas regularidades ao nível do enunciador e do destinatário, mas outras variáveis, como o destinatário dos textos do grupo dos avaliadores (Esc-av), ou a distinção entre órgãos emissores no grupo dos textos dos órgãos de gestão (Esc-OG), não terão sido tidas em conta nesses agrupamentos de textos, sob pena de fragmentar demasiado o *corpus* textual. Além disso, as características da recolha efectuada não permitiram estabelecer, para cada um dos sub-grupos, um número que assegurasse a sua representatividade no *corpus*, o que colocou dificuldades na análise comparativa.

Noutro âmbito, a representatividade do *corpus* apresenta também algumas limitações: a nível de género, no grupo *Prof*, e a nível geográfico, no grupo *Esc*. Por um lado, há uma maioria de bloguistas masculinos e quase metade de textos individuais de professores, embora o universo docente seja composto por uma maioria feminina. De resto, esta desproporcionalidade de género replica aquela que se verifica na gestão de topo das escolas. Mesmo ao nível dos comentadores dos blogues, um estudo netnográfico talvez evidenciasse um igual predomínio de participantes masculinos, embora não tão acentuado como o dos bloguistas. Além disso, o perfil evidenciado pelos professores que dinamizam e intervêm nos blogues aparenta uma forte dimensão intelectual e reflexiva que se afigura de difícil generalização à população docente.

Por outro lado, a representatividade geográfica das escolas cujos textos fazem parte do grupo *Esc* surgiu aleatoriamente e não traduzirá qualquer razão de proporcionalidade relativamente ao universo escolar nacional. Acresce que, em muitos textos, não há informação do número de professores que os terão subscrito, nem são conhecidas as condições de produção desses textos. Daí que a representatividade profissional não possa ser assegurada, uma vez que não é possível caracterizar socio-profissionalmente os signatários, embora, nos casos em que há informação, essa representatividade pareça significativa.

Estas limitações serão, porventura, compensadas pelo carácter autêntico da situação de comunicação na qual os dados foram recolhidos. A expressão pública dos professores na blogosfera oferecia-se à investigação sem qualquer intervenção investigativa, o que se considerou uma mais-valia para o estudo.

Sugestões para Investigação Futura

Na sequência da instauração do regime democrático em Portugal, só em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) a avaliação de professores foi consagrada. Nas escolas, decorreram quase duas décadas até à regulamentação do 39º, pelo Decreto Regulamentar 14/92, que instaurou o regime jurídico de avaliação docente, posteriormente alterado pelo Decreto Regulamentar 11/98. Contudo, a sua apropriação pelas escolas adquiriu contornos administrativos que, tendo desvirtuado os seus objectivos, não interrogaram a essência da profissionalidade dos professores portugueses. Neste contexto, foram raros os estudos realizados nesta área antes da publicação da configuração jurídica do modelo de avaliação instituído pelo Decreto-Lei 15/2007 e regulamentado pelo Decreto Regulamentar 2/2008 (Cristelo, 2006; Curado, 2002; Simões, 1999). Trata-se de um tema cuja reflexão questiona a profissão, o ensino e a própria missão da Escola, pelo que, para além da sua pertinência e actualidade, se revela fundamental alargar a base nacional de conhecimento sobre os processos avaliativos, suas possíveis configurações e respectivas implicações no campo educativo.

Considerando alguns resultados obtidos, bem como as limitações assumidas neste estudo, torna-se pertinente aprofundar o saber sobre as perspectivas dos professores acerca da avaliação profissional, bem como quanto aos efeitos das diversas configurações possíveis no seu desenvolvimento. Neste sentido, a exploração de variáveis, como grau de ensino ou posição na carreira, poderia evidenciar diferenças significativas a ter em conta. Por outro lado, a pesquisa sobre as vivências individuais do processo avaliativo, através, por exemplo, de narrativas abertas, permitiria aprofundar o conhecimento dos efeitos que a avaliação do desempenho tem sobre as concepções profissionais de cada professor e as suas motivações pessoais.

O contexto micro-político estudado foi marcado pela atribuição às escolas de responsabilidades sobre a adaptação do modelo de avaliação à realidade escolar concreta. Em consequência, foram variadas as formas adoptadas para concretizar essa tarefa. Como foi vivenciado colectivamente o processo de construção das regras e instrumentos? Como se desenvolveu o processo internamente? De que forma foi controlada a informação a nível da escola? Como é que o controlo da informação influenciou a participação dos professores? Existiu maior ou menor centralismo dos órgãos de gestão das escolas e agrupamentos? Como foi gerida a participação dos professores? Que consequências tiveram essas opções organizativas nas soluções adoptadas? Que impacto tiveram essas opções na manutenção ou quebra de relações de cooperação? Neste sentido, estudos de caso múltiplos, que permitam a comparação entre eles, poderão trazer contributos importantes aos estudos organizacionais, com particular incidência no modo como a gestão da alteração das relações hierárquicas poderá influir nas formas de trabalho docente e na aprendizagem organizacional das escolas.

Uma nova estrutura de gestão intermédia - a Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD) - foi criada, em cada agrupamento, para coordenar o processo de avaliação docente. Como é que os professores que constituíram as Comissões de Coordenação da Avaliação do Desempenho experienciaram essas novas funções? Que estratégias de actuação adoptaram? Como foram tomadas as decisões? Como geriram a atribuição de limites ao mérito? Que critérios de desempate estipularam? Que imagem de “bom professor” ficou instituída no agrupamento de escolas? Dependendo dos objectivos específicos delineados, a análise documental e a inquirição destes actores fundamentais do processo, em entrevistas de grupo ou individuais, poderia desvelar, o modo como foram desenvolvidos processos de regulação autónoma tendentes a mitigar discrepâncias internas do modelo, que sentido tomaram essas adaptações e como foram recebidas pelos restantes professores.

O modelo de avaliação implementado em 2008 foi já alvo de sucessivas alterações, na sequência de negociações entre os grupos de interesse em presença. Que sentido assumiram essas alterações? Até que ponto as “simplificações” instituídas responderam aos posicionamentos dos professores? Este processo de aprendizagem está ainda em curso e é previsível o surgimento periódico de mudanças. O acompanhamento de um futuro processo de experimentação, através de uma investigação local com um forte pendor etnográfico poderá desocultar os processos de regulação autónoma que têm

lugar no interior das escolas, em cada uma das estruturas organizativas e como os processos internos de negociação influem nas decisões colectivas.

APÊNDICES

- ✓ **DOCUMENTOS OFICIAIS**
- ✓ **LISTAGEM DOS BLOGUES-FONTE DO GRUPO *PROF***
- ✓ **LISTAGEM DOS TEXTOS DO GRUPO *PROF***
- ✓ **LISTAGEM DOS TEXTOS DO SUB-GRUPO *ESC-AV***
- ✓ **LISTAGEM DOS TEXTOS DO SUB-GRUPO *ESC-OG***
- ✓ **LISTAGEM DOS TEXTOS DO SUB-GRUPO *ESC-I***
- ✓ **LISTAGEM DOS TEXTOS DO SUB-GRUPO *ESC-E***

APÊNDICE A

1) Legislação

Designação e data	Sumário
Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, <i>Diário da República</i> , I série, nº 237	Lei de bases do Sistema Educativo
Decreto Regulamentar 14/92 de 4 de Julho, <i>Diário da República</i> , Série I-B, nº 152	Regulamenta o processo de avaliação do desempenho docente (1ª configuração jurídica pós-25 de Abril)
Decreto Regulamentar 11/98 de 15 de Maio, <i>Diário da República</i> , Série I-B, nº 112	Regulamenta o processo de avaliação do desempenho docente (reformulação do anterior)
Decreto Regulamentar 12/2000 De 29 de Agosto, <i>Diário da República</i> , I série-B, nº 199	Cria os Agrupamentos de Escolas
Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto, <i>Diário da República</i> , Série I-A, nº 201	Perfil Geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário
Lei nº 31/2002 de 20 de Dezembro, <i>Diário da República</i> , I série A, nº 294	Aprova o sistema de avaliação das escolas
Decreto-Lei 7/2003 de 15 de Janeiro, <i>Diário da República</i> I série A, nº12	Cria os Conselhos Municipais de Educação
Despacho 9780/2006 de 4 de Maio, <i>Diário da República</i> , II série, nº 86	Delega competências nas escolas-sede de Agrupamento
Despacho 13599/2006 de 28 de Junho, <i>Diário da República</i> , II série, nº 123	Estabelece as regras a observar na elaboração do horário semanal dos professores e institui a componente não lectiva de trabalho no estabelecimento
Despacho 23731/2006 de 21 de Novembro, <i>Diário da República</i> , 2ª série, nº 224	Delega competências nas escolas-sede de Agrupamento
Lei nº 53/2006 de 7 de Dezembro, <i>Diário da República</i> , 1ª série, nº 235	Estabelece o regime comum de mobilidade entre serviços da administração pública

Designação e data	Sumário
Decreto-Lei 15/2007 de 19 de Janeiro, <i>Diário da República</i> , 1ª série, nº 14	Altera o Estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário
Decreto-Lei 35/2007 de 15 de Fevereiro, <i>Diário da República</i> , 1ª série, nº 33	Define os termos em que as escolas podem realizar contratos de trabalho com pessoal docente para necessidades residuais
Decreto Regulamentar 32/2007 De 29 de Março, <i>Diário da República</i> , 1ª série, nº 63	Regulamenta o órgão consultivo Conselho de Escolas (CE)
Decreto-Lei 200/2007 De 22 de Maio, <i>Diário da República</i> , 1ª série, nº 98	Estabelece o regime do primeiro Concurso de acesso à categoria de Professor Titular
Resolução de Conselho de Ministros nº 137/2007, de 18 de Setembro, <i>Diário da República</i> , 1ª série, nº 180	Plano Tecnológico da Educação (PTE)
Portaria 1260/2007 de 26 de Setembro, <i>Diário da República</i> , 1ª série, nº 186	Institui os contratos de autonomia das escolas
Lei nº 66-B/2007 de 28 de Dezembro, <i>Diário da República</i> , 1ª série, nº 250	Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública (SIADAP)
Decreto Regulamentar 2/2008 de 10 de Janeiro, <i>Diário da República</i> , 1ª série, nº 7	Regulamenta a avaliação do desempenho dos docentes integrados na carreira
Decreto Regulamentar 4/2008 de 5 de Fevereiro, <i>Diário da República</i> , 1ª série, nº 25	Regulamenta o Conselho Científico para a avaliação de Professores
Despacho 7465/2008 de 13 de Março, <i>Diário da República</i> , 2ª série, nº 52	Define os termos da delegação de competências de avaliador
Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril, <i>Diário da República</i> , 1ª série, nº 79	Regime de autonomia, administração e gestão das escolas
Despacho 13459/2008 de 14 de Maio, <i>Diário da República</i> , 2ª série, nº 93	Cria a Comissão paritária para acompanhamento do processo de avaliação.

Designação e data	Sumário
Decreto Regulamentar 11/2008 de 23 de Maio, <i>Diário da República</i> , 1ª série, nº 99	Regime de avaliação transitório
Despacho 16872/2008 de 23 de Junho, <i>Diário da República</i> , 2ª série, nº 119	Aprova as fichas de avaliação e as regras para a sua aplicação
Despacho 19117/2008 de 17 de Julho, <i>Diário da República</i> , 2ª série, nº 137	Estabelece regras e princípios orientadores a observar na distribuição do serviço docente
Decreto-Lei 144/2008 de 28 de Julho, <i>Diário da República</i> , 1ª série, nº 144	Transfere competências para os municípios
Despacho 20131/2008 de 30 de Julho, <i>Diário da República</i> , 2ª série, nº 146	Determina as percentagens máximas para a atribuição das menções de mérito. (quotas)
Lei nº 59/2008 De 11 de Setembro, <i>Diário da República</i> , 1ª série, nº 176	Aprova o regime do contrato de trabalho em funções públicas
Despacho 31996/2008 de 16 de Dezembro, <i>Diário da República</i> , 2ª série, nº 242	Clarifica os universos de docentes para aplicação das percentagens máximas para a atribuição das menções de mérito.
Despacho 32047/2008 de 16 de Dezembro, <i>Diário da República</i> , 2ª série, nº 242	Aumenta o número de horas semanal atribuído para efeitos de avaliação (1 hora / 3 docentes)
Despacho 32048/2008 de 16 de Dezembro, <i>Diário da República</i> , 2ª série, nº 242	Clarifica os termos da delegação de competências de avaliador
Decreto Regulamentar 1-A/2009 de 5 de Janeiro, <i>Diário da República</i> , 1ª série, nº 2	Regulamenta o procedimento de avaliação simplificado para 2007-2009
Despacho 3006/2009 De 23 de Janeiro, <i>Diário da República</i> , 2ª série, nº 16	Altera os modelos das fichas de avaliação e as regras para aplicação das ponderações e dos parâmetros classificativos

2) Outros documentos oficiais

Data	Entidade	Designação
Setembro de 2007	Ministério da Educação	Regulamentação do Estatuto da Carreira Docente [<i>O boletim dos professores</i> , nº8, pp. 8-9]
Dezembro de 2007	Ministério da Educação	Novo sistema de avaliação de desempenho de professores aprovado em Conselho de Ministros [<i>O boletim dos professores</i> , nº8, p.8]
21 de Janeiro de 2008	Conselho de Escolas [CE]	Comunicado “Aplicação do regime de avaliação do pessoal docente”
25 de Janeiro de 2008	Conselho Científico para a avaliação de professores [CCAP]	Recomendações sobre a elaboração e aprovação pelos Conselhos Pedagógicos de instrumentos de registo normalizados previstos no Decreto Regulamentar nº 2/2008
11 de Fevereiro de 2008	Ministério da Educação	ME e Conselho das Escolas discutem avaliação de desempenho dos professores [http://www.min-edu.pt/np3/1651.html]
26 de Fevereiro de 2008	Direcção Geral dos Recursos Humanos na Educação [ME/DGRHE]	Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores (Ângela Rodrigues e Helena Peralta) [texto publicado na página electrónica]
4 de Março de 2008	Direcção Geral dos Recursos Humanos na Educação [ME/DGRHE]	Nota de leitura temática: Impedimentos
4 de Março de 2008	Direcção Geral dos Recursos Humanos na Educação [ME/DGRHE]	Nota de leitura temática: Comissão de Coordenação da avaliação do desempenho docente
6 de Março de 2008	Ministério da Educação	Avaliação do desempenho dos professores – Perguntas e respostas [http://www.min-edu.pt/np3/1741.html]
Abril de 2008	Ministério da Educação	Perguntas frequentes sobre avaliação de desempenho docente [<i>O boletim dos professores</i> , nº 10, p. 8-15]

Data	Entidade	Designação
12 de Abril de 2008	Ministério da Educação e Plataforma Sindical dos Professores	Memorando de entendimento entre o Ministério da Educação e a Plataforma Sindical dos Professores (acordo da princípios com vista à simplificação do modelo de avaliação) [http://min-edu.pt/np3/1900.html]
Julho de 2008	Ministério da Educação	Regime transitório de avaliação de desempenho dos professores [<i>O boletim dos professores</i> , nº11, p.6]
7 de Julho de 2008	Conselho Científico para a avaliação de professores [CCAP]	Recomendações nº 2/CCAP/2008: Princípios orientadores sobre a organização do processo de avaliação do desempenho docente
7 de Julho de 2008	Conselho Científico para a avaliação de professores [CCAP]	Recomendações nº 3/CCAP/2008: Princípios orientadores para a definição dos padrões relativos às menções qualitativas
7 de Julho de 2008	Conselho Científico para a avaliação de professores [CCAP]	Recomendações nº 4/CCAP/2008: Princípios orientadores sobre o procedimento simplificado a adoptar na avaliação de docentes contratados
18 de Novembro de 2008	Direcção Geral dos Recursos Humanos na Educação [ME/DGRHE]	Correio electrónico enviado aos Conselhos Executivos / Directores – Aplicação informática de gestão da avaliação do desempenho [https://concurso.dgrhe.min-edu.pt/AvaliacaoDesempenho2008]
21 de Novembro de 2008	Ministério da Educação	Medidas para melhorar o processo de avaliação dos professores [http://www.min-edu.pt/np3/2877.html]
25 de Novembro de 2008	Ministério da Educação	Medidas para desburocratizar e simplificar a avaliação de desempenho dos professores [http://min-edu.pt/np3/2890.html]
28 de Novembro de 2008	Ministério da Educação	Notas sobre um modelo de avaliação que protege os professores [http://min-edu.pt/np3/2905.html]
28 de Novembro de 2008	Ministério da Educação	Uma avaliação do desempenho que protege os professores [correio electrónico recebido pelos professores, de Ministério da Educação@min-edu.pt]
5 de Dezembro de 2008	Ministério da Educação	Esclarecimento sobre a avaliação de desempenho dos professores [correio electrónico recebido pelos professores, da DGRHE]

Data	Entidade	Designação
10 de Dezembro de 2008	Ministério da Educação	10 mitos sobre a avaliação de desempenho docente [http://min-edu.pt/np3/2948.html]
12 de Janeiro de 2009	Ministério da Educação	Guia da avaliação de desempenho dos docentes para o ano lectivo 2008/2009 [http://www.aevncacela.pt/docs/Avaliacao/Guia_AD.pdf]
Junho de 2009	Ministério da Educação	Avaliação de desempenho do pessoal docente: Orientações para as fases finais do processo 2008/2009 [http://scavaliacao2010.dgrhe.min-edu.pt/docs/orientacoesFF.pdf]
8 de Junho de 2009	Conselho Científico para a avaliação de professores [CCAP]	Recomendações nº 5/CCAP/2009: Recomendações
8 de Junho de 2009	Conselho Científico para a avaliação de professores [CCAP]	Relatório sobre o acompanhamento e a monitorização da avaliação do desempenho docente na rede de escolas associadas ao CCAP
29 de Junho de 2009	Ministério da Educação	Modelo de avaliação docente não põe em causa o trabalho nas escolas – Notícia sobre dois estudos encomendados à consultora Deloitte [http://www.min-edu.pt/np3/np3/3893.html]
29 de Junho de 2009	Ministério da Educação - Deloitte	Estudo de Impacto do Modelo de Avaliação dos Docentes (relatório final datado de Abril de 2009)
29 de Junho de 2009	Ministério da Educação - Deloitte	<i>Benchmark</i> de Avaliação de Desempenho (relatório final datado de Abril de 2009)
6 de Julho de 2009	Conselho Científico para a avaliação de professores [CCAP]	Parecer nº 2/CCAP/2009 – Parecer relativo ao ciclo seguinte de avaliação
15 de Julho	Ministério da Educação -	Avaliação de professores em Portugal – Relatório da OCDE, Julho 2009 (sintetiza 24 recomendações) [http://www.min-edu.pt/np3/np3/4009.html]
Julho de 2009	OCDE	Estudo OCDE: Avaliação de professores em Portugal
16 de Julho de 2009	Ministério da Educação	A avaliação de professores deve prosseguir e ser consolidada (correio electrónico enviado dos Directores de Escolas)

APÊNDICE B

LISTAGEM DE BLOGUES – FONTE do grupo *Prof* (por ordem alfabética)

Blog	Endereço	Blogger
A Educação do meu umbigo	http://educar.wordpress.com/	Paulo Guinote
A Professorinha	http://aprofessorinha.blogspot.com/	<i>Professorinha</i>
"A sinistra Ministra"	http://sinistraministra.blogspot.com/	<i>blog colectivo</i>
a vida de "stôra" é tramada	http://vidadestora.blogspot.com/	<i>Stôra</i>
ANOVIS ANOPHELIS	http://franciscotrindade.blogspot.com/	Francisco Trindade
Aragem	http://outroarcanio.blogspot.com/	<i>blog colectivo</i>
Associação Nacional de Professores	http://www.anprofessores.pt/portal/PT/535/default.aspx	<i>institucional</i>
Beldroega	http://sol.sapo.pt/blogs/beldroega/	<i>Beldroega</i>
Correio de Educação	http://www.asa.pt/CE/	<i>institucional</i>
Correntes	http://correntes.blogs.sapo.pt/	Paulo Prudêncio
DE RERUM NATURA	http://dererummundi.blogspot.com/	<i>blog colectivo</i>
Educação S.A.	http://www.educacaosa.blogspot.com	<i>Reitor</i>
Debate	http://educaportugal.weblog.com.pt/	André Pacheco
Educare - o portal da Educação	spx	<i>institucional</i>
Educritica	http://edutica.blogspot.com/	Henrique Santos
Equilíbrios	http://equilibrios.wordpress.com/	João Sá
espaço web de paulo carvalho... EDUCAÇÃO	http://paulocarvalhoeducacao.wordpress.com/	Paulo Carvalho
Ferrão.org	http://ferrao.org/	António Ferrão
Gato que fala	http://gatoquefala.blogspot.com/	António França
Mais Pessoa, pouco a pouco	http://momentosfernandopinto.blog.com/	Fernando Pinto
MUP - Movimento Mobilização e Unidade dos Professores	http://mobilizacaoeunidadedosprofessores.blogspot.com/	Ilídio Trindade
O LUGAR NO TEMPO	http://aorodardotempo.blogspot.com/	<i>Méon</i>
Ops! Revista de Opinião Socialista	http://www.opiniasocialista.org/	<i>institucional</i>
Os dias do fim	http://diasdofim.blogspot.com/	João Paulo Videira
Paideia: reflectir sobre educação	http://paideia-idalinajorge.blogspot.com/	<i>paideia</i>
Paula Costa Pereira	http://paulacostapereira.blogs.sapo.pt/	paulacostapereira
Pedro na Escola	http://pedro-na-escola.blogs.sapo.pt	<i>Anónimo</i>
porquemedizem	http://porquemedizem.blogspot.com/	<i>quink644</i>
Portugal e outras touradas	http://aperoladanet.blogspot.com/	Joaquim Simões
ProfBlog	http://www.profblog.org/	Ramiro Marques
Professores sem Quadro	http://professorsemquadro.blogspot.com/	<i>blog colectivo</i>
Reflectindo...	http://canseiras.blogspot.com/	Eliana Neves
(Re)Flexões	http://fjsantos.wordpress.com	Francisco Santos
Rua de Alconxel	http://ruadealconxel.blogspot.com/	João Simas
Sala dos Professores	http://www.saladosprofessores.com/	<i>institucional</i>
tempo de teia	http://www.tempodeteia.blogspot.com/	Teresa M.Marques
TERRAS ALTAS	http://terrasmuialtas.blogspot.com/	<i>rendadebilros</i>
Tinta Fresca	http://www.tintafresca.net/	Mário Lopes
Vida de Professor	http://somaisumaprof.blogspot.com/	<i>Ana Cristina</i>

APÊNDICE C

LISTAGEM DOS TEXTOS DO GRUPO *Prof*

1/3

Código	Data	Título do Texto / post	Autor do Texto	Blog-fonte
Prof01	21-Jan-08	A Torrente Legislativa	Paulo Guinote	Correio de Educação
Prof02	25-Jan-08	Às bolandas	Anónimo	Pedro na Escola
Prof03	30-Jan-08	Quem escreve assim não é adesivo(a) Ou que bela prosa que chega de Barcelos	Fátima Inácio Gomes	A Educação do meu umbigo
Prof04	05-Fev-08	E se os cidadãos deixassem de fazer papel de estúpidos?	Gabriel Mithá Ribeiro	A Educação do meu umbigo
Prof05	08-Fev-08	A avaliação do Desempenho - Agora mais a sério	Ana Mendes da Silva	A Educação do meu umbigo
Prof06	11-Fev-08	Sobre a situação dos professores	João Simas	Rua de Alconxel
Prof07	15-Fev-08	A Avaliação: Importam-se de fazê-la a sério?	Paulo Guinote	A Educação do meu umbigo
Prof08	19-Fev-08	Premiar o mérito ou premiar a superação das dificuldades?	Miguel Pinto	Aragem
Prof09	25-Fev-08	Testemunhos	Alexandrina Pinto	A Educação do meu umbigo
Prof10	26-Fev-08	Prós e Contras - 2	Anónimo	Pedro na Escola
Prof11	28-Fev-08	Contributos - A Avaliação e porque a queremos	Ana Mendes da Silva	A Educação do meu umbigo
Prof12	04-Mar-08	A bem do país!!!!	Maria Lisboa	Professores sem Quadro
Prof13	04-Mar-08	Carta Aberta à Exm ^a Sr ^a Ministra da Educação	Orlando Rodrigues Fonseca	A Educação do meu umbigo
Prof14	09-Mar-08	Bases para uma avaliação de desempenho justa e exequível	Fernando Cortes Real	ProfBlog
Prof15	10-Mar-08	Desta vez faz sentido usar a burocracia como arma	Francisco Santos	(Re)Flexões
Prof16	11-Mar-08	Avaliação ou classificação com vista a...?	Maria Lisboa	Professores sem Quadro
Prof17	11-Mar-08	Tristeza	Maria João Teles	Beldroega
Prof18	13-Mar-08	Avaliações que não servem os desígnios para que dizem ter sido criadas	Maria Lisboa	Professores sem Quadro
Prof19	17-Mar-08	Avaliação de desempenho - um olhar preocupado	André Pacheco	EducaPortugal - Educação em Debate
Prof20	19-Mar-08	Ser professor em Portugal	António Maduro	Tinta Fresca
Prof21	21-Mar-08	O logro	Manuel Dias	espaço web de paulo carvalho... EDUCAÇÃO
Prof22	22-Mar-08	A complexa avaliação de professores	Rui Baptista	DE RERUM NATURA
Prof23	23-Mar-08	Estatísticas e sucesso escolar	Mário Lopes	Tinta Fresca
Prof24	28-Mar-08	reforma antecipada	Alexandrina Pinto	TERRAS ALTAS
Prof25	01-Abr-08	Os professores não fazem nada.....	Maria Celeste Capelo	Paula Costa Pereira
Prof26	13-Abr-08	Diz-me os teus resultados, dir-te-ei quanto vales	Idalina Jorge	Paideia: reflectir sobre educação
Prof27	14-Abr-08	O ME e a Avaliação do Desempenho Docente: Má-Fé, Brejeirice e Mentira Pública!	Fernando Cortes Real	A Educação do meu umbigo
Prof28	07-Mai-08	Sobre os Professores - a Miguel Sousa Tavares	Ana Maria Gomes	Sala dos Professores
Prof29	20-Mai-08	Tratem bem os professores... eles começam a ser uma espécie rara em vias de extinção...	Anónimo	porquemedizem
Prof30	03-Jun-08	Sobre as fichas e as ponderações estabelecidas pela tutela	Maria Helena Ramalho	Educare - o portal da Educação

LISTAGEM DOS TEXTOS DO GRUPO *Prof* (continuação)
2/3

Código	Data	Título do Texto / post	Autor do Texto	Blog-fonte
Prof31	01-Set-08	<i>Escolas sem oxigénio</i>	Paulo Prudêncio	Correntes
Prof32	01-Set-08	<i>Regresso à escola</i>	Joaquim Moedas Duarte	O LUGAR NO TEMPO
Prof33	17-Set-08	<i>Carta à Ministra da Educação</i>	Ana Luísa Esperança	Ferrão.org
Prof34	24-Set-08	<i>Resposta</i>	Mário Carneiro	Portugal e outras touradas
Prof35	27-Set-08	<i>Eu avalio, tu avalias, ele avalia...</i>	Maria do Carmo Cruz	Aragem
Prof36	29-Set-08	<i>E se nos juntassemos em Lisboa no dia 15 de Novembro (sábado)? A festa é linda. Venham daí! E saibam porquê, lendo este texto</i>	Zeferino Lopes	ProfBlog
Prof37	06-Out-08	<i>Declaração do professor José Maria Cardoso, representante da Área Disciplinar de Geografia...</i>	José Maria Cardoso	TERRAS ALTAS
Prof38	08-Out-08	<i>Avaliação dos Professores</i>	Constantino Piçarra	MUP - Movimento Mobilização e Unidade dos Professores
Prof39	08-Out-08	<i>De Volta</i>	António França	Gato que fala
Prof40	09-Out-08	<i>Sistema de agalinhacão docente</i>	Luis Costa	MUP - Movimento Mobilização e Unidade dos Professores
Prof41	09-Out-08	<i>A minha escola</i>	Stôra	a vida de "stôra" é tramada
Prof42	12-Out-08	<i>ESTOU FARTO!</i>	João Paulo Silva	MUP - Movimento Mobilização e Unidade dos Professores
Prof43	13-Out-08	<i>Testemunho de um Docente...</i>	Anónimo	MUP - Movimento Mobilização e Unidade dos Professores
Prof44	14-Out-08	<i>Ler, Reflectir e Divulgar</i>	Francisco da Silva	MUP - Movimento Mobilização e Unidade dos Professores
Prof45	20-Out-08	<i>Aos Alunos, Professores E Associações De Pais</i>	Ana Lima	A Educação do meu umbigo
Prof46	23-Out-08	<i>Obrigada</i>	Ana Cristina	Vida de Professor
Prof47	24-Out-08	<i>A culpa é toda sua, Srª Ministra! As Escolas portuguesas estão um verdadeiro caos!!!!</i>	Estefânia de Alinhaz	"A sinistra Ministra"
Prof48	28-Out-08	<i>Caminhar para o precipício, ou ficar parado?</i>	Jerónimo Costa	A Educação do meu umbigo
Prof49	28-Out-08	<i>E agora um pouco de código administrativo, pode ser?</i>	Joaquim Mota	ANOVIS ANOPHELIS
Prof50	01-Nov-08	<i>Avaliação de Desempenho de Docentes</i>	Marta Oliveira Santos	Correio de Educação
Prof51	07-Nov-08	<i>Exigimos respeito</i>	José Maria Cardoso	A Educação do meu umbigo
Prof52	07-Nov-08	<i>Por que será que todos se consideram no direito de ser peritos em educação?</i>	Gioconda Teles	A Educação do meu umbigo
Prof53	09-Nov-08	<i>Manipulação e rábula da família avaliada</i>	Eliana Neves	Reflectindo...
Prof54	10-Nov-08	<i>Carta à DREL</i>	Maria Leonor Varela	ANOVIS ANOPHELIS
Prof55	10-Nov-08	<i>Testemunho</i>	Professorinha	A Professorinha
Prof56	10-Nov-08	<i>Os sete pecados mortais da Ministra da Educação</i>	Lia Ribeiro	A Educação do meu umbigo
Prof57	11-Nov-08	<i>O pesadelo burocrático e a desobediência à lei</i>	Aires de Almeida	Associação Nacional de Professores
Prof58	11-Nov-08	<i>Carta Aberta à Senhora Ministra da Educação (Mais uma)</i>	Anónimo	ANOVIS ANOPHELIS
Prof59	12-Nov-08	<i>Perante um texto destes...</i>	Pedro Nuno Santos	espaço web de paulo carvalho... EDUCAÇÃO

LISTAGEM DOS TEXTOS DO GRUPO *Prof* (continuação)
3/3

Código	Data	Título do Texto / post	Autor do Texto	Blog-fonte
Prof60	13-Nov-08	<i>Contribuições para uma Avaliação de Desempenho: Avaliação ou Classificação?</i>	André Lara Ramos	A Educação do meu umbigo
Prof61	13-Nov-08	<i>A NOVA FORMA DE REPRESSÃO... ou os Paradoxos da Política Educativa</i>	Elsa Cerqueira	A Educação do meu umbigo
Prof62	13-Nov-08	<i>Carta à Ministra da Educação sobre a minha incredulidade</i>	Maria do Rosário Queirós	A Educação do meu umbigo
Prof63	14-Nov-08	<i>O que a sociedade tem de saber</i>	Anónimo	espaço web de paulo carvalho... EDUCAÇÃO
Prof64	14-Nov-08	<i>Modelo de avaliação de professores - ideias soltas</i>	João Sá	Equilíbrios
Prof65	14-Nov-08	<i>Carta Aberta</i>	Rui Martins	A Educação do meu umbigo
Prof66	14-Nov-08	<i>Não quero ser titular, só quero ser professor</i>	Carlos Ceia	ANOVIS ANOPHELIS
Prof67	15-Nov-08	<i>Mais um brilhante discurso de Pedro Santos</i>	Pedro Nuno Santos	espaço web de paulo carvalho... EDUCAÇÃO
Prof68	15-Nov-08	<i>Por uma avaliação séria e a sério do desempenho dos docentes</i>	Paulo Guinote	Ops! Revista de Opinião Socialista
Prof69	15-Nov-08	<i>Duas perguntas a professores da escola pública</i>	Maria do Rosário Gama	Ops! Revista de Opinião Socialista
Prof70	16-Nov-08	<i>Desabaços de um professor (2)</i>	Salvador de Sousa	A Educação do meu umbigo
Prof71	19-Nov-08	<i>Carta aberta ao Professor Vital Moreira</i>	Fernando Pinto	Mais Pessoa, pouco a pouco
Prof72	20-Nov-08	<i>Afinal...o anúncio do Simplex!</i>	Fátima Fontinha	A Educação do meu umbigo
Prof73	21-Nov-08	<i>Da raiz, dos erros (e dos novelos)...</i>	Teresa Martinho Marques	tempo de teia
Prof74	24-Nov-08	<i>professor do ano</i>	João Paulo Videira	Os dias do fim
Prof75	26-Nov-08	<i>Vamos dar uma ajudinha?</i>	Paula Lago	A Educação do meu umbigo
Prof76	26-Nov-08	<i>A (má) avaliação dos professores</i>	Gabriel Mithá Ribeiro	A Educação do meu umbigo
Prof77	27-Nov-08	<i>Opiniões - Pedro Nuno Teixeira Santos</i>	Pedro Nuno Santos	A Educação do meu umbigo
Prof78	28-Nov-08	<i>Carta ao PR - Fátima Inácio Gomes</i>	Fátima Inácio Gomes	A Educação do meu umbigo
Prof79	28-Nov-08	<i>Pensava eu que estava incógnita!(E outros gritos.)</i>	Teresa Martinho Marques	tempo de teia
Prof80	28-Nov-08	<i>Branqueamentos na Educação</i>	Henrique Santos	Educritica
Prof81	28-Nov-08	<i>O modelo de avaliação de professores proposto por este governo</i>	José Rosa Sampaio	ANOVIS ANOPHELIS
Prof82	29-Nov-08	<i>Eu professor me confesso</i>	Pedro Quintas	ANOVIS ANOPHELIS
Prof83	30-Nov-08	<i>Não há mérito sem quotas? Que disparate!</i>	Francisco Trindade	ANOVIS ANOPHELIS
Prof84	04-Dez-08	<i>Deixem-nos ser professores</i>	Luísa Penizga González	MUP - Movimento Mobilização e Unidade dos Professores
Prof85	06-Dez-08	<i>A Avaliação dos Professores explicada às crianças</i>	SL	Professores sem Quadro
Prof86	10-Dez-08	<i>Maria do Rosário Gama escreve sobre a avaliação do simplex</i>	Maria do Rosário Gama	ProfBlog
Prof87	11-Dez-08	<i>10 Mitos sobre a avaliação de desempenho docente</i>	Reitor	Educação S.A.

APÊNDICE D

LISTAGEM DOS TEXTOS DO SUB-GRUPO *Esc-av*

1/1

Código	Data	Distrito	Escola	Tipo de Texto	Destinatário
Esc-av-001	22-Out-08	Lisboa	ES Camões	Tomada de posição	Pres. CE+ Pres. CP + Coord. Dep
Esc-av-002	24-Out-08	Évora	ES Rainha Santa Isabel	Carta	Dir. Regional
Esc-av-003	28-Out-08	Coimbra	ES José Falcão	Exposição	
Esc-av-004	28-Out-08	Setúbal	ES D. Manuel Martins	Carta	Pres. Ass. Rep. + 1º Ministro + Ministra da Educação + CCAP + Pres. CE + CP + CCAD
Esc-av-005	12-Nov-08	Setúbal	AE Lima de Freitas	Carta	Pres. Rep.+ Pres. Ass. Rep + 1º Ministro + Prov. Justiça + Ministra da Educação + Pres. Com. Parlamentar de Educação + DRE + CCAP + Pres. CGT + Pres. CE + CP
Esc-av-006	11-Dez-08	Setúbal	ES de Bocage	Tomada de posição	CP

APÊNDICE E

LISTAGEM DOS TEXTOS DO SUB-GRUPO *Esc-OG*
1/2

Código	Data	Distrito	Escola	Tipo de Texto	Destinatário
Esc-OG-Dep-001	05-Mar-08	Braga	ES D. Maria II - Dep Línguas e Literaturas	Moção	orgãos de gestão
Esc-OG-Dep-002	12-Mar-08	Braga	ES Barcelos - Dep Humanidades	Resolução	CP
Esc-OG-Dep-003	19-Mar-08	Évora	ES Conde de Monsaraz - Dep Ciências Sociais e Económicas + Dep Humanidades	Tomada de posição	Pres. Ass. Esc. + Pres. CE + Pres. CP
Esc-OG-Dep-004	02-Abr-08	Faro	AE D. Martinho Castelo Branco - Dep Ciências Sociais e Humanas	Tomada de posição	orgãos de gestão
Esc-OG-Dep-005	16-Abr-08	Lisboa	EB23 Roque Gameiro - Dep Ciências Físicas e Naturais	Tomada de posição	orgãos de gestão
Esc-OG-Dep-006	16-Abr-08	Porto	ES Carvalhos - Dep Ciências Humanas	Moção	Ass. Esc. + CE + CP
Esc-OG-Dep-007	19-Out-08	Évora	AE Arraiolos - Dep (não identificado)	Tomada de posição	
Esc-OG-Dep-008	22-Out-08	Lisboa	EB23 Rui Grácio - Dep Matemática e Ciências Experimentais	Proposta	CP
Esc-OG-Dep-009	22-Out-08	Setúbal	ES Monte de Caparica - Dep Filosofia e Moral	Proposta	
Esc-OG-Dep-010	22-Out-08	Setúbal	ES Amora - Dep Ciências Sociais e Humanas + Dep Línguas e Literaturas	Tomada de posição	CP
Esc-OG-Dep-011	28-Out-08	Viseu	ES Emídio Navarro - Área disciplinar de Filosofia	Moção	Pres. CGT + Pres. CE + Pres. CP + Coord. Dep
Esc-OG-Dep-012	28-Out-08	Santarém	AE Verde Horizonte - Dep Línguas	Moção	Pres. CP + Pres. CE
Esc-OG-Dep-013	12-Nov-08	Guarda	EB23S Sacadura Cabral - Dep Línguas	Deliberação	Pres. CE + Pres. CP
Esc-OG-Dep-014	13-Nov-08	Leiria	ES Raúl Proença - Dep Matemática e Ciências Experimentais	Declaração	
Esc-OG-CP-001	30-Jan-08	Setúbal	AE Luísa Todi	Tomada de posição	Pres. Ass. Rep. + Pres. Rep. + Ministra da Educação
Esc-OG-CP-002	12-Fev-08	VianaC	ES Monserrate	Carta	Ministra da Educação
Esc-OG-CP-003	13-Fev-08	Lisboa	AE S. Julião da Barra	Tomada de posição	CE + Ass. Esc. + Ass. Pais + C. Municipal + ME
Esc-OG-CP-004	22-Mar-08	VianaC	ES Santa Maria Maior	Memorando	Pres. Ass. Rep. + 1º Ministro + Ministra da Educação + Procurador G. Rep. + Provedor Justiça

LISTAGEM DOS TEXTOS DO SUB-GRUPO *Esc-OG* (continuação)
2/2

Código	Data	Distrito	Escola	Tipo de Texto	Destinatário
Esc-OG-CP-005	25-Set-08	Aveiro	AE Ovar	Proposta	Pres. CP
Esc-OG-CP-006	22-Out-08	Braga	ES Barcelinhos	Moção	
Esc-OG-CP-007	22-Out-08	Porto	AE D. António Ferreira Gomes	Resolução	
Esc-OG-CP-008	30-Out-08	Coimbra	ES Avelar Brotero	Moção	Pres. Rep. + 1º Ministro + Ministra da Educação + Pres. Com. Educ. Ass. Rep. + Dir. Regional
Esc-OG-CP-009	31-Out-08	Porto	ES D. Afonso Sanches	Tomada de posição	
Esc-OG-CP-010	05-Nov-08	Évora	ES Gabriel Pereira	Moção	Ministra da Educação + Deputados Ass. Rep. (Distrito Évora) + Dir. Regional + CGT + CE
Esc-OG-CP-011	05-Nov-08	Lisboa	AE Serra das Minas	Moção	Ministra da Educação
Esc-OG-CP-012	05-Nov-08	Santarém	ES Entroncamento		Ministra da Educação
Esc-OG-CP-013	07-Nov-08	Porto	AE Valadares	Moção	CE + CGT + DRE + ME + Pres. Rep. + Pres. Ass. Rep. + Grupos Parlamentares
Esc-OG-CP-014	12-Nov-08	Lisboa	AE João de Deus	Declaração	
Esc-OG-CP-015	12-Nov-08	Lisboa	ES Leal da Câmara	Deliberação	
Esc-OG-CP-016	12-Nov-08	Porto	AE Júlio Dinis	Tomada de posição	Pres. Ass. Rep. + Pres. Rep. + ME + Grupos Parlamentares + DRE + CGT + CE
Esc-OG-CP-017	19-Nov-08	Leiria	AE Dr. Correia Mateus	Moção	
Esc-OG-CCAD-001	16-Out-08	Setúbal	ES D. João II	Pedido de esclarecimento	
Esc-OG-CCAD-002	29-Out-08	Lisboa	AE S. Julião da Barra	Pedido de esclarecimento	
Esc-OG-CCAD-003	31-Out-08	Santarém	EB1JI Couço	Moção Estratégica	CP
Esc-OG-CP+CCAD-001	21-Out-08	Lisboa	ES Ferreira Dias	Pedido de esclarecimento	ME
Esc-OG-CP+CE-002	16-Jan-08	Porto	AE Gueifães	Tomada de posição	Ministra da Educação
Esc-OG-CP+CE+AE-003	31-Jan-08	Porto	ES Vilela	Tomada de posição	
Esc-OG-CP+CE+AE-004	07-Fev-08	Porto	AE Lousada Oeste	Tomada de posição	Ministra da Educação
Esc-OG-CGT-001	28-Jan-08	Setúbal	ES Emídio Navarro	Deliberação	CP+CE
Esc-OG-CGT-002	02-Abr-08	Évora	ES Conde de Monsaraz	Moção	Ass.Rep.+ Pres. Rep. + ME + DRE + Sindicatos + OG intermédios
Esc-OG-CGT-003	05-Nov-08	Santarém	ES Maria Lamas	Comunicado	Comunidade Escolar
Esc-OG-CGT-004	13-Nov-08	Aveiro	ES Gafanha da Nazaré	Carta	Ministra da Educação
Esc-OG-CE-001	20-Out-08	Lisboa	AE Avelar Brotero	Informação	Professores
Esc-OG-CE-002	06-Nov-08	Braga	ES Alcaldes de Faria	Carta	Ministra da Educação

APÊNDICE F

LISTAGEM DOS TEXTOS DO SUB- GRUPO *Esc-i*

1/4

Código	Data	Distrito	Escola	Tipo de Texto	Destinatário
Esc-i-001	01-Abr-08	Viseu	ES S.Pedro	Abaixo-assinado	Pres. CP
Esc-i-002	29-Set-08	Beja	AE Ourique	Moção	CP
Esc-i-003	02-Out-08	Santarém	AE D. Miguel Almeida	Proposta	CP+CE
Esc-i-004	06-Out-08	Aveiro	AE Aradas	Abaixo-assinado	Pres. CP
Esc-i-005	14-Out-08	Porto	AE Clara de Resende	Abaixo-assinado	CP
Esc-i-006	15-Out-08	Aveiro	ES Jaime Magalhães Lima	Abaixo-assinado	Pres. CP
Esc-i-007	15-Out-08	Lisboa	AE Forte da Casa	Abaixo-assinado	Pres. CP
Esc-i-008	15-Out-08	Viseu	AE Vouzela	Moção	Pres. CP
Esc-i-009	16-Out-08	Vila Real	ES Dr. Júlio Martins	Abaixo-assinado	Pres. CGT+CE+CP
Esc-i-010	20-Out-08	Porto	ES Augusto Gomes	Abaixo-assinado	CP
Esc-i-011	21-Out-08	Aveiro	AE Aveiro	Moção	Pres. CP
Esc-i-012	22-Out-08	Setúbal	AE Azeitão	Abaixo-assinado	Pres. CP
Esc-i-013	23-Out-08	Setúbal	AE José Maria dos Santos	Moção	Pres.CP+CP
Esc-i-014	23-Out-08	Setúbal	EB23 Pinhal de Frades	Moção	Orgãos Gestão
Esc-i-015	24-Out-08	C Branco	ES Campos Melo	Moção	Pres. CP+CP
Esc-i-016	24-Out-08	Évora	ES Severim Faria	Moção	Pres. CP+CP
Esc-i-017	24-Out-08	Faro	ES Albufeira	Abaixo-assinado	Pres. CE e Pedagógico
Esc-i-018	25-Out-08	Lisboa	AE Alvide	Abaixo-assinado	Pres. CEI + Pres. Grupo de Trabalho de Acomp.
Esc-i-019	27-Out-08	Beja	AE nº 1 Beja (Stª Maria)	Abaixo-assinado	CP+CE
Esc-i-020	27-Out-08	Lisboa	ES Fernando Lopes Graça	Requerimento	CP
Esc-i-021	27-Out-08	Lisboa	AE Pedro Santarém	Moção	Pres. CEProv + CP
Esc-i-022	28-Out-08	Beja	ES Dr. Manuel Candeias Gonçalves	Moção	Pres. CP
Esc-i-023	28-Out-08	C Branco	AE Ribeiro Sanches	Proposta	CP + CE
Esc-i-024	28-Out-08	Évora	ES André de Gouveia	Moção	CP + CE
Esc-i-025	28-Out-08	Faro	AE Dr. Garcia Domingues	Moção / Proposta	Pres. CP

Código	Data	Distrito	Escola	Tipo de Texto	Destinatário
Esc-i-026	28-Out-08	Lisboa	AE Região de Colares	Moção	Pres. CE + Pres. CP
Esc-i-027	28-Out-08	Porto	AE Frazão	Abaixo-assinado	Pres. CP
Esc-i-028	28-Out-08	Porto	ES Maia	Moção	Pres. CP + Pres. CE
Esc-i-029	28-Out-08	Setúbal	AE Palmela	Moção	Pres. CP
Esc-i-030	28-Out-08	Vila Real	AE Murça	Moção	Pres. CP
Esc-i-031	29-Out-08	Braga	ES Vila Verde	Moção	CP
Esc-i-032	29-Out-08	C Branco	EB23 Tortosendo	Tomada de Posição	CE
Esc-i-033	29-Out-08	Porto	AE Senhora da Hora	Moção	Pres. CE e Pedagógico
Esc-i-034	29-Out-08	Setúbal	ES Poeta Al Berto	Abaixo-assinado	Pres. CE
Esc-i-035	29-Out-08	Setúbal	AE Vale de Milhaços	Moção	Pres. CP
Esc-i-036	30-Out-08	Braga	AE Vale do Tamel	Abaixo-assinado	CP + CE
Esc-i-037	30-Out-08	Faro	AE D. Martinho de Castelo Branco	Proposta	CP + CE
Esc-i-038	30-Out-08	Faro	ES Dr. Francisco Fernandes Lopes	Abaixo-assinado	Pres. CGT + Pres. CE +
Esc-i-039	30-Out-08	Faro	EB23 Santo António	Moção	Pres. CP
Esc-i-040	30-Out-08	Guarda	AE Celorico da Beira	Proposta	Pres. CP + CE
Esc-i-041	30-Out-08	Setúbal	ES Palmela	Moção	Pres. CE + Pres. CP
Esc-i-042	30-Out-08	Setúbal	AE Michel Giacometti	Moção	Pres. CP
Esc-i-043	30-Out-08	Viseu	ES Alves Martins	Abaixo-assinado	Pres. CP
Esc-i-044	31-Out-08	Braga	ES Póvoa de Lanhoso	Abaixo-assinado	CP + CE
Esc-i-045	31-Out-08	Porto	ES Lousada	Moção	
Esc-i-046	03-Nov-08	Beja	ES Serpa	Tomada de Decisão	CE + CP
Esc-i-047	03-Nov-08	Faro	AE Mexilhoeira Grande	Proposta	CP + CE
Esc-i-048	03-Nov-08	Porto	AE Toutosa	Abaixo-assinado	Pres. CE + Pres. CP +
Esc-i-049	03-Nov-08	Porto	AE Penafiel Sul	Abaixo-assinado	CP
Esc-i-050	04-Nov-08	Faro	EB23 D. Manuel I	Abaixo-assinado	Pres. CE + Pres. CP +

Código	Data	Distrito	Escola	Tipo de Texto	Destinatário
Esc-i-051	04-Nov-08	Leiria	ES D. Inês de Castro	Moção	Pres. CE e Pedagógico
Esc-i-052	04-Nov-08	Portalegre	AE Sousel	Moção	Pres. CP
Esc-i-053	04-Nov-08	Santarém	ES Dr. Augusto César da Silva Ferreira	Moção / Proposta	Pres. CP
Esc-i-054	04-Nov-08	Setúbal	ES Daniel Sampaio	Abaixo-assinado	Pres. AssEsc + Pres. CE + Pres. CP + CCAD
Esc-i-055	04-Nov-08	VianaC	ES Ponte de Lima	Moção	Pres. CP
Esc-i-056	05-Nov-08	Faro	AE Júdice Fialho	Proposta	CP + CE
Esc-i-057	05-Nov-08	Guarda	ES Seia	Moção	Pres. CGT+ Pres. CP + Pres. CE
Esc-i-058	05-Nov-08	VianaC	AE Vila Nova de Cerveira	Moção	Pres. CP
Esc-i-059	06-Nov-08	Braga	AE do Arco	Moção	Pres. CP
Esc-i-060	06-Nov-08	Faro	AE Professor Paula Nogueira	Moção	Pres. CE + Pres. CP
Esc-i-061	06-Nov-08	Portalegre	AE Avis	Moção	Pres. CE + Pres. CP
Esc-i-062	06-Nov-08	Porto	EB23 São Romão do Coronado	Proposta	CP + CE
Esc-i-063	06-Nov-08	Santarém	ES Dr. Ginestal Machado	Proposta	CP + CE
Esc-i-064	06-Nov-08	Setúbal	ES Fernão Mendes Pinto	Abaixo-assinado	Pres. CGT + Pres. CE + Pres. CP
Esc-i-065	07-Nov-08	Setúbal	AE Elias Garcia	Abaixo-assinado	Pres. CP
Esc-i-066	10-Nov-08	Aveiro	AE Canedo	Moção	CP
Esc-i-067	11-Nov-08	Faro	AE Monchique	Moção	Pres. CE + Pres. CP + Pres. AssEsc
Esc-i-068	11-Nov-08	Porto	AE Maria Pais Ribeiro	Moção	Pres. CP
Esc-i-069	12-Nov-08	Aveiro	AE Argoncilhe	Abaixo-assinado	CE+CGT+CP
Esc-i-070	12-Nov-08	Évora	ES Conde de Monsaraz	Abaixo-assinado	Pres. CE e Pedagógico
Esc-i-071	12-Nov-08	Faro	ES Tomás Cabreira	Abaixo-assinado	Pres. CE e Pedagógico
Esc-i-072	12-Nov-08	Leiria	AE Avelar	Moção	Pres. CE e Pedagógico
Esc-i-073	12-Nov-08	Lisboa	ES Damião de Goes	Proposta	CE + CP + CCAD
Esc-i-074	12-Nov-08	Lisboa	ES D. João V	Moção	CE + CP

Código	Data	Distrito	Escola	Tipo de Texto	Destinatário
Esc-i-075	12-Nov-08	Setúbal	ES João de Barros	Moção	Pres. AssEsc + Pres. CE + Pres. CP + CCAD
Esc-i-076	12-Nov-08	Setúbal	ES Dr. José Afonso	Moção	Orgãos de Gestão
Esc-i-077	12-Nov-08	Setúbal	ES Alcochete	Abaixo- assinado	Pres. CP
Esc-i-078	13-Nov-08	Faro	ES de Pinheiro e Rosa	Proposta	Pres. CP + Pres. CE
Esc-i-079	13-Nov-08	Porto	AE Júlio-Saúl Dias	Moção	Pres. CE e Pedagógico
Esc-i-080	14-Nov-08	Coimbra	AE Gândara Mar - Tocha	Moção	Pres. CP
Esc-i-081	14-Nov-08	Faro	AE Dom Paio Peres	Moção	Pres. CP
Esc-i-082	19-Nov-08	Lisboa	AE Ruy Belo	Moção	CP
Esc-i-083	21-Nov-08	Lisboa	AE José Cardoso Pires	Moção	CP + CE

APÊNDICE G

LISTAGEM DOS TEXTOS DO SUB-GRUPO *Esc-e*
1/5

Código	Data	Distrito	Escola	Tipo de Texto	Destinatário
Esc-e-001	09-Abr-08	Setúbal	EB23 de Bocage	Tomada de posição	
Esc-e-002	07-Out-08	Coimbra	AE Vila Nova de Poiares	Abaixo-assinado	Ministra da Educação
Esc-e-003	21-Out-08	Porto	EB23 Escultor A. Fernandes de Sá	Abaixo-assinado	Ministra da Educação
Esc-e-004	21-Out-08	Vila Real	ES Camilo Castelo Branco	Abaixo-assinado	
Esc-e-005	22-Out-08	Lisboa	ES Madeira Torres	Moção	Ministra da Educação
Esc-e-006	23-Out-08	Coimbra	AE António José de Almeida	Moção	
Esc-e-007	23-Out-08	Leiria	AE Maceira	Moção	
Esc-e-008	23-Out-08	Lisboa	AE D. Carlos I	Abaixo-assinado	Ministra da Educação
Esc-e-009	23-Out-08	Setúbal	ES D. Manuel Martins	Abaixo-assinado	Pres. Ass. Rep + 1º Ministro + Ministra da Educação + Pres. CE + Coordenadores + CCAD
Esc-e-010	24-Out-08	Coimbra	AE Carapinheira	Abaixo-assinado	
Esc-e-011	26-Out-08	Faro	AE Dr. Francisco Cabrita	Tomada de posição	Pres. Ass. Rep + 1º Ministro + Ministra da Educação + Pres. CE + Coordenadores + CCAD
Esc-e-012	27-Out-08	Aveiro	ES Ferreira de Castro	Moção	
Esc-e-013	27-Out-08	Coimbra	ES Infanta D. Maria	Moção	Ministra da Educação
Esc-e-014	27-Out-08	Faro	AE S. Pedro do Mar	Moção	
Esc-e-015	27-Out-08	VianaC	AE Frei Bartolomeu dos Mártires	Abaixo-assinado	Ass. Pais+ C M +Grupos Parlamentares+ Sindicatos+ ME+ Provedor Justiça+Procurador Geral+ Pres. República
Esc-e-016	28-Out-08	Lisboa	AE Aristides Sousa Mendes	Reflexão	
Esc-e-017	29-Out-08	Lisboa	ES Sacavém	Abaixo-assinado	CP + CCAD + CE + ME
Esc-e-018	29-Out-08	Santarém	AE Conde de Ourém	Moção	
Esc-e-019	29-Out-08	VianaC	AE Coura e Minho	Abaixo-assinado	
Esc-e-020	29-Out-08	Vila Real	ES Dr. João de Araújo Correia	Moção	Pres. Ass. Rep + 1º Ministro + Ministra da Educação + Dir. Regional + Pres. CGT + Pres. CP + Coordenadores + CCAD

LISTAGEM DOS TEXTOS DO SUB-GRUPO *Esc-e* (continuação)
2/5

Código	Data	Distrito	Escola	Tipo de Texto	Destinatário
Esc-e-021	29-Out-08	Viseu	AE Lageosa do Dão	Moção	Ministra da Educação
Esc-e-022	30-Out-08	Coimbra	AE Brás Garcia de Mascarenhas	Petição em forma de carta aberta	Ministra da Educação
Esc-e-023	30-Out-08	Porto	ES Rosa Peixoto	Abaixo-assinado	Ministra da Educação
Esc-e-024	30-Out-08	Porto	EB23 Leça da Palmeira	Abaixo-assinado	1º Ministro + Ministra da Educação + Pres. Ass. República
Esc-e-025	30-Out-08	Porto	AE Lousada Oeste	Abaixo-assinado	Pres. Ass. Rep + 1º Ministro + Ministra da Educação + Pres. CGT + Pres. CE + CP + Dir. Sindicais
Esc-e-026	30-Out-08	Vila Real	AE do Baixo Barroso	Abaixo-assinado	Ministra da Educação
Esc-e-027	31-Out-08	Coimbra	ES Quinta das Flores	Abaixo-assinado	Pres. República + 1º Ministro + Ministra da Educação + Pres. Comissão Educação Ass. República + Dir. Regional
Esc-e-028	31-Out-08	Leiria	AE Ansião	Moção	Ministra da Educação
Esc-e-029	31-Out-08	Viseu	AE Penalva do Castelo	Abaixo-assinado	Ministra da Educação + Pres. CGT + Pres. CE + Pres. CP
Esc-e-030	03-Nov-08	Braga	ES Sá de Miranda	Moção	CE + CP+ CGT+ Ass. Pais + ME + Presidência República+ Governo+ Ass. República-Grupos Parlamentares+ Procuradoria Geral Sindicatos + CCAP+ DRE+ Comunicação social
Esc-e-031	03-Nov-08	Braga	ES Barcelos	Moção	
Esc-e-032	03-Nov-08	Coimbra	ES Dr. Joaquim de Carvalho	Abaixo-assinado	Pres. República + Pres. Ass. Rep + 1º Ministro + Ministra da Educação + Pres. CCAP+ Dir. Regional
Esc-e-033	03-Nov-08	Porto	ES António Nobre	Moção	
Esc-e-034	03-Nov-08	Setúbal	AE Castelo	Abaixo-assinado	Ministra da Educação+ Pres. Com. Educação Ass. Rep+ Dir. Regional+ Pres. CGT+ Pres. CE+ CP
Esc-e-035	04-Nov-08	Braga	AE Palmeira	Moção	
Esc-e-036	04-Nov-08	Leiria	AE Colmeias	Moção	Pres. República + Pres. Ass. Rep + Pres. Com. Educação Ass. Rep.+ Provedor Justiça+ Pres. CP
Esc-e-037	04-Nov-08	Leiria	AE José Saraiva	Moção	ME

LISTAGEM DOS TEXTOS DO SUB-GRUPO *Esc-e* (continuação)
3/5

Código	Data	Distrito	Escola	Tipo de Texto	Destinatário
Esc-e-038	04-Nov-08	Lisboa	ES Professor Herculano de Carvalho	Moção	
Esc-e-039	04-Nov-08	Setúbal	ES Sebastião da Gama	Moção	Pres. República + Pres. Ass. Rep + 1º Ministro + Ministra da Educação + CCAP + Provedor Justiça + Pres. CE + CP
Esc-e-040	05-Nov-08	Braga	ES Alcides de Faria	Moção	
Esc-e-041	05-Nov-08	Braga	ES Henrique Medina	Moção	Ministra da Educação
Esc-e-042	05-Nov-08	Braga	ES Caldas de Vizela	Moção	
Esc-e-043	05-Nov-08	Coimbra	ES Jaime Cortesão	Moção	
Esc-e-044	05-Nov-08	Faro	AE D. Dinis	Abaixo-assinado	Pres. República + Pres. Ass. Rep + Procurador Geral da República + 1º Ministro + Ministra da Educação + Dir. Regional
Esc-e-045	05-Nov-08	Lisboa	AE Roque Gameiro	Abaixo-assinado	Ministra da Educação
Esc-e-046	05-Nov-08	Vila Real	ES Morgado de Mateus	Moção	
Esc-e-047	06-Nov-08	Faro	AE Alvor	Abaixo-assinado	Ministra da Educação + Dir. Regional + Pres. CE e CP
Esc-e-048	06-Nov-08	Lisboa	AE Telheiras	Abaixo-assinado	ME + Orgãos de gestão
Esc-e-049	07-Nov-08	Braga	AE Marinhas	Moção	
Esc-e-050	07-Nov-08	Leiria	ES+AE Porto de Mós	Moção	Ministra da Educação + 1º Ministro + Grupos Parlam + Pres. Com. Educação + Provedor de Justiça + Governador Civil + Pres. CCAP + DRE + Pres. CPs + Sindicatos
Esc-e-051	07-Nov-08	Porto	ES João Gonçalves Zarco	Moção	Pres. República + 1º Ministro + Deputados + Ministra da Educação + Dir. Regional + Pres. CGT + Pres. CE + Pres. CP
Esc-e-052	11-Nov-08	Aveiro	AE Aguada de Cima	Tomada de decisão	Pres. República + Pres. Ass. República + 1º Ministro + Ministra da Educação + Líderes Parlamentares + Dir. Regional
Esc-e-053	11-Nov-08	Lisboa	AE Pintor Almada Negreiros	Moção	
Esc-e-054	11-Nov-08	Lisboa	ES Caneças	Abaixo-assinado	ME
Esc-e-055	12-Nov-08	Faro	ES Manuel Teixeira Gomes	Moção	Pres. República + Pres. Ass. República + 1º Ministro + Ministra da Educação + Dir. Regional + Pres. CE
Esc-e-056	12-Nov-08	Lisboa	ES Vitorino Nemésio	Moção	

LISTAGEM DOS TEXTOS DO SUB-GRUPO *Esc-e* (continuação)
4/5

Código	Data	Distrito	Escola	Tipo de Texto	Destinatário
Esc-e-057	12-Nov-08	Lisboa	AE Alfredo da Silva	Moção	Pres. República + Pres. Ass. República+ 1º Ministro + Ministra da Educação + Dir. Regional + CGT+ Pres. CE + Pres. CP
Esc-e-058	12-Nov-08	Lisboa	ES José Gomes Ferreira	Moção	Ministra da Educação
Esc-e-059	12-Nov-08	Lisboa	ES Ibn Mucana	Abaixo-assinado	Pres. República + Pres. Ass. República+ Grupos Parlamentares+ Provedor de Justiça + CCAP + ME + Dir. Regional + CGT + CP + CE+ Ass. Pais
Esc-e-060	12-Nov-08	Lisboa	ES Eça de Queirós	Moção	
Esc-e-061	12-Nov-08	Porto	AE Rio Tinto	Abaixo-assinado	1ºMinistro + Ministra da Educação + Dir. Regional + Pres. CE+ Pres. CP + Pres. CGT
Esc-e-062	12-Nov-08	Setúbal	AE Álvaro Velho	Moção	Ministra da Educação
Esc-e-063	12-Nov-08	Setúbal	AE Alfredo da Silva	Moção	Ministra da Educação
Esc-e-064	13-Nov-08	Braga	AE Monsenhor Elísio Araújo	Moção	Ministra da Educação
Esc-e-065	13-Nov-08	Coimbra	AE Cantanhede	Moção	Ministra da Educação
Esc-e-066	13-Nov-08	Lisboa	EBI Vasco da Gama	Moção	Ministra da Educação
Esc-e-067	13-Nov-08	Porto	ES Amarante	Deliberação	
Esc-e-068	13-Nov-08	Setúbal	AE Dr. António Augusto Louro	Moção de Rejeição	ME + Pres. República
Esc-e-069	15-Nov-08	Faro	ES José Belchior Viegas	Moção	
Esc-e-070	16-Nov-08	Lisboa	AE D. Pedro IV	Abaixo-assinado	Ministra da Educação
Esc-e-071	17-Nov-08	Aveiro	ES Vagos	Moção	Ministra da Educação
Esc-e-072	17-Nov-08	Braga	AE Padre Joaquim Flores	Moção	Ministra da Educação
Esc-e-073	17-Nov-08	Faro	AE Engenheiro Duarte Pacheco	Manifesto e abaixo-assinado	Ministra da Educação
Esc-e-074	17-Nov-08	Guarda	AE Aguiar da Beira	Moção	
Esc-e-075	17-Nov-08	Lisboa	ES Restelo	Moção	Ministra da Educação
Esc-e-076	17-Nov-08	Lisboa	AE D. Filipa de Lencastre	Moção	Ministra da Educação
Esc-e-077	17-Nov-08	Setúbal	AE Cetóbriga	Moção	
Esc-e-078	18-Nov-08	Aveiro	AE Fiães	Moção	ME + Órgãos de soberania
Esc-e-079	18-Nov-08	Aveiro	ES Dr. Manuel Laranjeira	Moção	
Esc-e-080	18-Nov-08	Porto	AE Jovim e Foz do Sousa	Pedido	Ministra da Educação

LISTAGEM DOS TEXTOS DO SUB-GRUPO *Esc-e* (continuação)
5/5

Código	Data	Distrito	Escola	Tipo de Texto	Destinatário
Esc-e-081	18-Nov-08	Porto	AE "À Beira-Douro"	Declaração	
Esc-e-082	18-Nov-08	Santarém	AE Verde Horizonte	Moção	Ministra da Educação
Esc-e-083	18-Nov-08	Setúbal	ES Sampaio	Abaixo-assinado	Ministra da Educação
Esc-e-084	18-Nov-08	Viseu	AE Castro Daire	Moção	1º Ministro + Ministra da Educação + Pres. Ass. República
Esc-e-085	19-Nov-08	Porto	AE Oliveira do Douro	Moção	Ministra da Educação
Esc-e-086	19-Nov-08	Setúbal	ES Augusto Cabrita	Moção	Ministra da Educação
Esc-e-087	19-Nov-08	Setúbal	AE Lima de Freitas	Moção	Pres. República, Pres. Ass. República, 1º Ministro, Procurador Geral, Ministra da Educação, Provedor de Justiça, Pres. Comissão Parlamentar de Educação, Dir. Regional, CCAP, Pres. CGT, Pres. CE, CP
Esc-e-088	19-Nov-08	VianaC	AE Areosa	Carta	Ministra da Educação
Esc-e-089	20-Nov-08	Lisboa	ES Amadora	Abaixo-assinado	Ministra da Educação
Esc-e-090	20-Nov-08	Setúbal	AE Marateca / Poceirão	Moção	Ministra da Educação
Esc-e-091	21-Nov-08	Setúbal	AE Fragata do Tejo	Moção	
Esc-e-092	22-Nov-08	Setúbal	AE Pedro Eanes Lobato	Abaixo-assinado	Pres. República, Pres. Ass. República, 1º Ministro, Ministra da Educação, Provedor de Justiça, Dir. Regional, Grupos Parlamentares, CCAP, Pres. CE, CCAD, Pres. CP, Ass. Pais, Sindicatos
Esc-e-093	10-Dez-08	Faro	ES Poeta António Aleixo	Moção	Pres. República, Pres. Ass. República, 1º Ministro, Ministra da Educação, Dir. Regional, Pres. CAP

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional: Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: CEEP/Universidade do Minho.
- Afonso, A. (2001a). A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: Elementos para pensar a transição. *Sociologia, problemas e práticas*, 37, 33-48.
- Afonso, A. (2001b). As escolas em avaliação: Avaliabilidade e responsabilização. *Administração Educacional*, 1, 22-25.
- Afonso, A. (2001c). A reforma do Estado e políticas educacionais: Entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, XXII(75), 15-32.
- Afonso, A. (2002a). O *neoliberalismo educacional mitigado* numa década de governação social democrática. In L. Lima & A. Afonso (Eds.), *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 33-59). Porto: Edições Afrontamento.
- Afonso, A. (2002b). Políticas contemporâneas e avaliação educacional. In L. Lima & A. Afonso (Eds.), *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 111-127). Porto: Edições Afrontamento.
- Afonso, A. (2008). Para uma crítica da avaliocracia. *OPS! Revista de Opinião Socialista*, 2, 14-16. Retirado em Novembro 20, 2008, de <http://www.opiniaosocialista.org/02dossie03.htm>
- Afonso, A. (2009a). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e *rankings* escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13(13), 13-29.
- Afonso, A. (2009b). Políticas avaliativas e *accountability* em educação: Subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 9, 57-70.
- Afonso, N. (2003). A regulação da educação na Europa: Do estado educador ao controlo social da escola pública. In J. Barroso (Ed.), *A escola pública: Regulação, desregulação, privatização* (pp. 49-78). Porto: Asa.

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Afonso, N., & Costa, E. (2009). A influência do *Programme for International Student Assessment* (PISA) na decisão política em Portugal: O caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 10, 53-64.
- Alarcão, I. (2001a). A escola reflexiva. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2001b). *Compreendendo e construindo a profissão docente: Da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Almeida, I. (2005). *Discursos de autonomia na administração escolar: Conceitos e práticas*. Lisboa: DGIDC.
- Alonso, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: Uma perspectiva de formação ao longo da vida. In M. A. Flores & I. Viana (Eds.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 109-129). Braga: Universidade do Minho - CIE.
- Amaral, A., Recuero, R., & Montardo, S. (2008, Maio). *Blogs: Mapeando um objecto*. Comunicação apresentada no VI Congresso Nacional de História da Mídia, no GT História da Mídia Digital, 13 a 16 de Maio, Universidade Fluminense. Retirado em Fevereiro, 20, 2009, de http://www.midias_digitais.org/wp-content/uploads/2008/08/amaralmontardorecuero.pdf
- Amaral, I. (2006, Outubro). *A emergência dos weblogs enquanto novos actores sociais*. Comunicação apresentada no 3º Encontro Nacional e 1º Encontro Luso-galaico sobre weblogs, 13 de Outubro, Universidade do Porto. Retirado em Fevereiro 20, 2009, de http://prisma.cetac.up.pt/artigospdf/3_ines_amaral_prisma.pdf
- Antunes, F. (2005a). Regulação supranacional e governação da educação: Dimensões europeias. *Administração educacional*, 5, 6-20.
- Antunes, F. (2005b). Globalização e europeização das políticas educativas: Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, 125-143.
- Antunes, F. (2006). A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: A formação de professores, dos princípios comuns ao ângulo português. *Administração educacional*, 6, 46-64.

- Antunes, F. (2008). *A Nova Ordem Educacional: Espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida: Actores, processos, instituições: Subsídios para debate*. Lisboa: Edições Almedina.
- Antunes, F., & Sá, V. (2008). No fio da navalha: Dar o melhor aos melhores e fazer o possível por todos: A atribuição de professores e turmas. *Revista da Educação*, XVI(1), 43-76.
- Azevedo, M. (2008). *Teses, relatórios e trabalhos escolares: Sugestões para a estruturação da escrita* (6ª ed.). Lisboa: Universidade Católica.
- Bacharach, S., Conley, S., & Shedd, J. (1990). Evaluating teachers for career awards and merit pay. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 133-146). London: SAGE.
- Bacharach, S., & Mundell, B. (1999). Políticas organizacionais nas escolas: Micro, macro e lógicas de acção. In M. Sarmiento (Ed.), *Autonomia da Escola: Políticas e práticas* (pp. 123-156). Porto: ASA.
- Ball, S. (1987). *The micro-politics of the schools: Towards a theory of school organization*. London: Methuen.
- Ball, S. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S. (1999). *Global trends in education reform and the struggle for the soul of the teacher!* Comunicação apresentada na Conferência Anual da British Educational Research Association, 2 a 5 de Setembro, Brighton. Retirado em Outubro 27, 2009, de http://scholar.google.pt/scholar?hl=ptPT&q=Ball%2C+Stephen+Struggle+for+the+soul&lr=&as_ylo=&as_vis=0
- Ball, S. (2001). Directrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116.
- Ball, S. (2002). Reformar escolas / reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3-21.
- Ball, S. (2004). Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-estar. *Educação e Sociedade*, 25(89), 1105-1126.
- Ball, S. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 539-564.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (ed. rev. e act.) (L. Reto & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. [Original publicado em francês, em 1977]

- Bardisa, T. (1997). Teoria y práctica de la micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52.
- Barroso, J. (1995). *Os liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e JNICT.
- Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: Tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (Ed.), *A escola pública: Regulação, desregulação, privatização* (pp. 19-48). Porto: Asa.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2006). O estado e a educação: A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (Ed.), *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores* (pp. 41-70). Lisboa: EDUCA.
- Barroso, J. (2010). Conhecimento, actores e política. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 12, 37-49.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1999). *A construção social da realidade* (17.^a ed.). Petrópolis: Editora Vozes. [Original publicado em inglês, em 1966]
- Blanco, E., Pacheco, J., & Silva, B. (1988). Avaliação do Professor. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 89-102.
- Blase, J. (1998). The micropolitics of educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *The internacional handbook of educational change* (pp. 544-557). Dordrecht: Kluwer.
- Blood, R. (2002). *O livro de bolso do weblogue: Conselhos práticos para criar e manter o seu blogue* (A. Antunes, Trad.). Porto: Campo das Letras.
- Blood, R. (2003). Weblogs and journalism in the age of participatory media. *Rebecca's Pocket*. Retirado em Fevereiro, 20, 2009, de http://www.rebeccablood.net/essays/weblogs_journalism.html
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Alvarez, S. B. Santos, & T. M. Baptista, Trans.). Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (1999). O lugar da escola na política curricular actual: Para além da reestruturação e da descentralização. In M. Sarmiento (Ed.), *Autonomia da escola: Políticas e práticas* (pp. 157-190). Porto: ASA.
- Bonal, X. (2003). The neoliberal educational agenda and the legitimation crisis: Old and

- new strategies. *British Sociology of Education*, 24(2), 159-175.
- Brazão, M. M., & Sanches, M. F. (1997). Professores e reforma curricular: Práticas de inovação ou de adaptação aos contextos sistêmicos da escola? *Revista de Educação*, VI(2), 75-91.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola?: Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2007). *Formação e desenvolvimento profissional dos professores*. Comunicação apresentada na Conferência Internacional “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida”, organizada pelo Ministério da Educação, no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 27 e 28 de Setembro, Lisboa. Retirado em Dezembro 27, 2007, de <http://www.eu2007.min-edu.pt/np4/?newsId=109&fileName=Relatorio da Conferencia Rui Canario.pt.pdf>
- Caria, T. (2007). A cultura profissional do professor de ensino básico em Portugal: Uma linha de investigação em desenvolvimento. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 3, 125-138.
- Carlgren, I. (2002). A reestruturação da educação, a missão da escola e o profissionalismo docente. *Revista de Educação*, XI(2), 111-125.
- Cerqueira, C., Ribeiro, L., & Cabecinhas, R. (2009). Mulheres & Blogosfera: Contributo para o estudo da presença feminina na “rede”. *Ex aequo*, 19, 111-128. Retirado em Janeiro 13, 2010, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aeq/n19/n19a10.pdf>
- Charlot, B. (2007). Educação e globalização: Uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-136.
- Clímaco, M. C. (1990). A avaliação e a renovação das escolas: Indicadores de desempenho. *Inovação*, 3(4), 109-121.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5ª ed.). London: Routledge.
- Coldron, J. & Smith, R. (1999). Teachers construction of professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Connelly, M., & Clandinin, D. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of practice*. Toronto: Teachers College Press.
- Correia, J. A. (2010, Abril). *As políticas de avaliação e a avaliação como política de gestão da educação*. Conferência apresentada no IV Congresso do Fórum

Português de Administração Educacional: Espaço público da educação – Emergência de políticas e práticas de gestão local, regional e nacional, 29 e 30 de Abril, Elvas.

- Correia, J. A., & Matos, M. (2001a). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- Correia, J. A., & Matos, M. (2001b). Da crise da Escola ao escolocentrismo. In S. Stöer, L. Cortesão & J. A. Correia (Eds.), *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à "educação" da crise* (pp. 91-117). Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, E. (2007). Contributos para uma análise cognitiva da política de avaliação de professores. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 4, 49-58.
- Cristelo, S. (2006). *Avaliação de professores: Estudo de caso no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: FPCE / Universidade de Lisboa. [documento policopiado]
- Curado, A. P. (2000). *Profissionalidade dos docentes: Que avaliar?: Resultados de um estudo interactivo de Delphi*. Lisboa: IIE.
- Curado, A. P. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: Um estudo de implementação*. Lisboa: FCG/FCT.
- Dale, R. (2001). Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, 133-170.
- Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 11(11), 13-30.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher evaluation in transition: Emerging roles and evolving methods. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 17-32). London: SAGE.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 523-545.
- Darling-Hammond, L., Wise, A., & Pease, S. (1983). Teacher evaluation in the organizational context: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 53(3), 285-328.
- Day, C. (2007). A reforma da escola: Profissionalismo e identidade dos professores em transição. In M. A. Flores & I. Viana (Eds.), *Profissionalismo docente em*

- transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 47-64). Braga: Universidade do Minho - CIE.
- Drezner, D., & Farrell, H. (2004). *The power and politics of blogs*. Retirado em Fevereiro 20, 2009, de <http://www.utoronto.ca/~farrell/blog/paperfinal.pdf>
- Duke, D., & Stiggins, R. (1990). Beyond minimum competence: Evaluation for professional development. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 116-132). London: SAGE.
- Erikson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3ª ed.) (pp. 119-159). London: Macmillan Publishing Company.
- Esteve, J. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: Dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Estrela, M. T., & Caetano, A. P. (Eds.) (2010). *Ética profissional docente: Do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: EDUCA/ IEUL
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social* (I. Magalhães, Trad.). Brasília: Universidade de Brasília.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* (J. Ferreira & J. Cláudio, Trans.). Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (2007). A avaliação dos professores: Entre o controlo e o desenvolvimento. In C. Ramos (Ed.), *Avaliação de professores. Visões e realidades: Actas da conferência internacional* (pp. 17-26). Lisboa: Ministério da Educação / Conselho Científico para a avaliação dos professores.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica* (A. Parreira, Trad.). Lisboa: Monitor.
- Flores, M. A., Day, C., & Viana, I. (2007). Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança: Um estudo com professores portugueses e ingleses. In M. A. Flores & I. Viana (Eds.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 8-35). Braga: Universidade do Minho - CIE.

- Formosinho, J., & Machado, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. In M. A. Flores & I. Viana (Eds.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 71-82). Braga: Universidade do Minho - CIE.
- Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (5ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra: Dinâmicas da acção organizada* (A. P. Silva, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura em mudança* (Phala, Trad.). Porto: ASA.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola* (J. A. Lima, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Gabbard, D. (2000). Accountability. In D. Gabbard (Ed.), *Knowledge and power in the global economy: Politics and the rethoric of school reform* (pp. 53-61). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Towards a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin & Garvey.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1999). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research* (3ªed.). New Jersey: Aldine Transaction. [Original publicado em inglês, em 1967]
- Goldstein, J. (2007). Easy to dance to: Solving problems of teacher evaluation with peer assistance and review. *American Journal of Education*, 113(3), 479-508.
- Goldstein, J., & Noguera, P. (2006). A thoughtful approach to teacher evaluation. *Educational Leadership* 63(6), 31-37.
- Graça, V. (2009). Sobre o financiamento da Educação: Condicionantes globais e realidades nacionais. *Revista Lusófona de Educação*, 13(13), 49-80.
- Grimmet, P., & Neufeld, J. (1994). The struggle for authenticity in a changing educational context. In P. Grimmett & J. Neufeld (Eds.), *Teacher development and the struggle for authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change* (pp. 1-12). New York: Teachers College Press.
- Habermas, J. (1989a). *Consciência moral e agir comunicativo* (G. Almeida, Trad.). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

- Habermas, J. (1989b). *The structural transformation of the public sphere*. Cambridge: Polity Press.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos* (J. Ferreira & J. Cláudio, Trans.). Porto: Porto Editora.
- Halavais, A. (2002). *Blogs and the "social weather"*. Retirado em Fevereiro 20, 2009, de http://hochan.net/doc/Blogs_and_the_Social_Weather.pdf
- Hargreaves, A. (1998a). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (1998b). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna* (s/Trad.). Lisboa: McGraw-Hill Portugal.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teacher's perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança* (J. Lima, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teacher's emotional responses to educational change. *Teaching and teacher education*, 21(8), 967-983.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável* (J. Lima, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership and school improvement. In A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves, & C. Chapman, *Effective leadership for school improvement* (pp. 72-83). London: RoutledgeFalmer.
- Helgoy, I., & Homme, A. (2007). Towards a new professionalism in school? A comparative study of teacher autonomy in Norway and Sweden. *European Educational Research Journal*, 6(3), 232-249.
- Herring, S., Scheidt, L., Bonus, S., & Wright, E. (2004). Bridging the gap: A genre analysis of weblogs. *Proceedings of the 37th Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'04)* (vol. 4, pp. 40101-40111), 5-8 Janeiro, Big Island, HI. Retirado em Fevereiro 27 2009, de <http://www.computer.org/portal/web/cSDL/doi/10.1109/hicss.2004.1265271>
- Hesse, R. (2001). *Centre et périphérie* (2^a ed.). Paris: Anthropos.
- Hourihan, M. (2002). *What we're doing when we blog*. Retirado em Fevereiro 24, 2009, de <http://www.oreillynet.com/pub/a/javascript/2002/06/13/megnut.html>

- Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. Sevenoaks: Hodder and Stoughton Educational.
- Huberman, A., & Miles, M. (1998). Data management and analysis methods. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 179-210). Thousand Oaks: SAGE.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Isoré, M. (2009). Teacher evaluation: Current Practices in OECD countries and a literature review. *OECD Education Working Papers*, 23. Retirado em Março 17, 2010, de <http://dx.doi.org/10.1787/223283631428>
- Iwanicki, E. (1990). Teacher evaluation for school improvement. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 158-171). London: SAGE.
- Jesus, S. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese*. Porto: ASA.
- Jesus, S. (2007). A avaliação dos professores como processo de desenvolvimento pessoal e profissional. In M. Melo (Ed.), *Avaliação na educação* (pp. 209-216). Pinhais: Editora Melo.
- Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307-323.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teacher and teaching education*, 21(8), 995-1006.
- Lawn, M. (2001). Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem fronteiras*, 1(2), 117-130. Retirado em Novembro 23, 2009, de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf>
- Lessard, C. (2009). O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. Texto da Conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 13 de Fevereiro de 2009 (A. Calado, Trad.). *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 9, 119-128.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas* (2ª ed.) (M. J. Reis, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget. [Original publicado em francês, em 1990]

- Lima, J. (2002). *Culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (1991). Produção e reprodução de regras: Normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. *Inovação*, 4(2-3), 141-153.
- Lima, L. (2002a). Modernização, Racionalização e Optimização: Perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In L. Lima & A. Afonso (Eds.), *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 17-32). Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L. (2002b). Reformar a Administração Escolar: A recentralização por *controlo remoto* e a *autonomia* como delegação política. In L. Lima & A. Afonso (Eds.), *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 61-73). Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L. (2002c). O Paradigma da Educação Contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior. In L. Lima & A. Afonso (Eds.), *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 91-110). Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L. (2007). A deliberação democrática nas escolas: Os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. In M. F. Sanches, F. Veiga, F. Sousa, & J. Pintassilgo (Eds.), *Cidadania e liderança escolar* (pp. 39-57). Porto: Porto Editora.
- Lima, L., & Afonso, A. (2002). *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes, A. (2002). Construção de identidades docentes e selves profissionais: Um estudo sobre a mudança pessoal nos professores. *Revista de Educação*, XI(2), 35-52.
- Lopes, A. (2004). Motivação e mal-estar docente. In A. Adão & E. Martins (Eds.), *Os professores: Identidades (re)construídas* (pp. 93-108). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão: Culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional*. Porto: ASA.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Lynch, K. (2006). Neo-liberalism and marketisation: the implications for higher education. *European Educational Research Journal*, 5(1), 1-17.

- Markham, A. (2004). Internet communication as a tool for qualitative research. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (2ª ed.) (pp. 95-123). Thousand Oaks: SAGE.
- Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché: Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris: Presses Universitaires de France.
- McLaughlin, M. (1990). Embracing contraries: Implementing and sustaining teacher evaluation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 403-415). London: SAGE.
- Melo, M. B. (2009). *Os professores do ensino secundário e os rankings escolares: Reflexos da reflexividade mediatizada*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2ª ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações* (A. Brooker, Trad.). Lisboa: Publicações D. Quixote. [Original publicado em inglês, em 1979]
- Montardo, S., & Passerino, L. (2006). Estudo dos blogs a partir da netnografia: Possibilidades e limitações. *RENOTE: Revista novas tecnologias na educação*, 4(2), 1-10. Retirado em Fevereiro 20, 2009, de <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25065.pdf>
- Munson, B. (1998). Peers observing peers: The better way to observe teachers. *Contemporary Education*, 69(2), 108-120.
- Nardi, B., Schiano, D., Gumbrecht, M., & Swartz, L. (2004). Why we blog. *Communications of the ACM – The blogosphere*, 47(12), 41-46. Retirado em Fevereiro 24, 2009, de <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1035163>
- Natriello, G. (1990). Intended and unintended consequences: Purposes and effects of teacher evaluation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 35-45). London: SAGE.
- Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education*, 96(2), 215-230.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.

- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007, Setembro). *O regresso dos professores*. Comunicação apresentada na Conferência Internacional “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida”, organizada pelo Ministério da Educação, no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 27 e 28 de Setembro, Lisboa. Retirado em Dezembro 27, 2007, de http://www.eu2007.min-edu.pt/np4/?newsId=109&fileName=Ant_nio_N_voa_final_PT.pdf
- OCDE (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers (overview)*. Retirado em Janeiro 3, 2008, de <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf>
- OCDE (2007). *Programme for International Student Assessment: PISA 2006 – Science competencies for tomorrow's world*. Retirado em Janeiro 4, 2010, de <http://www.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf>
- OCDE (2009a). *Education at a glance 2009: OECD indicators*. Retirado em Outubro 30, 2009, de <http://www.oecd.org/dataoecd/41/25/43636332.pdf>
- OCDE (2009b). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Retirado em Dezembro 27, 2009, de <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- Pacheco, J. A. (2000). Introdução geral: Contextos e características do neoliberalismo em educação. In J. A. Pacheco (Ed.), *Políticas Educativas: O neoliberalismo em educação* (pp. 9-20). Porto: Porto Editora.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2ª ed). Thousand Oaks: SAGE.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Enseigner: Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude* (2ª ed.). Paris: ESF Éditeur.
- Peterson, K. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices* (2ª ed.). London: SAGE.
- Prior, L. (2004). Doing things with documents. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (2ª ed.) (pp. 76-94). Thousand Oaks: SAGE.
- Recuero, R. (2003). *Weblogs, webrings e comunidades virtuais*. Retirado em Fevereiro 20, 2009, de <http://pontomidia.com.br/raquel/webrings.pdf>

- Recuero, R. (2004). Webrings: as redes de sociabilidade e os weblogs. *Sessões do Imaginário, 11*. Retirado em Fevereiro 20, 2009, de <http://pontomidia.com.br/raquel/webringseredes.pdf>
- Robertson, S. (1996). Teacher's work, restructuring and postfordism: Constructing the new "professionalism". In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher's professional lives* (pp. 28-55). London: Palmer Press.
- Rodrigues, C. (2006). Blogs regionais como espaços de cidadania e participação. *Prisma.com: Revista de ciências da informação e da comunicação do CETAC, 3*. Retirado em Fevereiro 24, 2009, de http://prisma.cetac.up.pt/artigospdf/10_catarina_rodrigues_prisma.pdf
- Rodrigues, M. L. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Almedina.
- Sá, V. (2009). A (auto)avaliação das escolas: "Virtudes" e "efeitos colaterais". *Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., 17*(62), 87-108. Retirado em Outubro 14, 2009, de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a05v1762.pdf>
- Sá-Chaves, I. (2001). Novos paradigmas, novas competências: Complexidade e identidade docente. *Saber (e) Educar, 13*, 59-69. Retirado em Agosto 29, 2011, de <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/156>
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Berkshire: Open University Press.
- Sanches, M. F. (1997). Para um ensino de qualidade: Perspectiva organizacional. *Inovação, 10*(2-3), 165-194.
- Sanches, M. F. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In J. Costa, A. Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares: Actas do 1º simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp. 45-64). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, M. F. (2004a). Construção discursiva da liderança escolar dos professores: Da praxis revolucionária ao tempo de normalização. *Revista Portuguesa de Educação, 17*(2), 133-180.
- Sanches, M. F. (2004b). (Re)construção emancipatória da identidade dos professores na era da globalização e da sociedade de conhecimento: Que possibilidades?. In A. Adão & E. Martins (Eds.), *Os professores: Identidades (re)construídas* (pp.37-54). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, M. F. (2007a). Construindo a cidadania democrática: valores emergentes do discurso político no período revolucionário (1974-1975). In M. F. Sanches, F.

- Veiga, F. Sousa, & J. Pintassilgo (Eds.), *Cidadania e liderança escolar* (pp.39-57). Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. F. (2007b). Liderança dos professores em contexto de comunidades de prática. In F. Ramos (Ed.), *Educação para a cidadania europeia com as artes* (pp. 135-144). Coimbra: Fernando Ramos (editor).
- Sanches, M. F. (2009). A “(in)sustentável leveza” da liderança dos professores em contextos de mudança: Contrastes entre idealidade e realidade. In M. F. Sanches (Ed.), *A Escola como espaço social: Leituras e olhares de professores e alunos* (pp. 125-162). Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. F., & Seça, A. (2009). Sensibilidade ética e moral dos professores: Dimensões interaccionais. In M. F. Sanches (Ed.), *A Escola como espaço social: Leituras e olhares de professores e alunos* (pp. 163-192). Porto: Porto Editora.
- Santos, M. M. (2004). Ser professor – hoje – a problemática da satisfação / insatisfação. In A. Adão & E. Martins (Eds.), *Os professores: Identidades (re)construídas* (pp. 379-386). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Santos Guerra, M. (2000). *A escola que aprende*. Porto: ASA.
- Santos Guerra, M. (2003). *Uma seta no alvo: A avaliação como aprendizagem*. Porto: ASA.
- Schiano, D., Nardi, B., Gumbrecht, M., & Swartz, L. (2004). Blogging by the rest of us. In ACM (Ed.), *CHI '04: Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems (Vienna, Austria, April 24 - 29)* (pp. 1143-1146). New York: ACM. Retirado em Fevereiro 24, 2009, de <http://doi.acm.org/10.1145/985921.986009>
- Schön, D. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Ashgate & Arena.
- Schütz, A. (1979). *Fenomenologia e relações sociais: textos escolhidos de Alfred Schütz* (H. Wagner, Ed.) (A. Melin, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Seça, A. (1998). Ética e deontologia dos professores: Pensamento e práticas. *Revista de Educação*, VII(2), 63-79.
- Senge, P. (1997). *A quinta disciplina: Arte e prática da organização que aprende* (OP Traduções, Trad.). Rio de Janeiro: Best Seller.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2005). *Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação* (R. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

- Shiroma, E., Campos, R., & Garcia, R. (2005). Decifrar textos para compreender a política: Subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, 23(2), 427-446. Retirado em Janeiro 4, 2010, de <http://www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewArticle/9769>
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Sifry, D. (2008). *State of the blogosphere 2008*. Retirado em Março 01, 2009, de http://www.sifry.com/alerts/archives/2008/09/state_of_the_bl_13.html
- Silverman, D. (2004). Who cares about “experience”? Missing issues in qualitative research. In D. Silverman (Ed.). *Qualitative research: theory, method and practice* (2ª ed.) (pp. 342-367). Thousand Oaks: SAGE.
- Simões, G. (1999). *A avaliação do desempenho docente: Contributos para uma análise crítica*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: FPCE / Universidade de Lisboa. [documento policopiado]
- Simões, G. (2000). A avaliação do desempenho docente: em demanda de um novo profissionalismo. *Inovação*, 13(2-3), 161-176.
- Sousa Santos, B. (2001). Os processos da globalização. In B. S. Santos (Ed.), *Globalização: Fatalidade ou utopia?* (pp. 31-106). Porto: Edições Afrontamento.
- Stöer, S. (2002). Educação e globalização: Entre regulação e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 33-45.
- Stöer, S., Stoleroff, A., & Correia, J. (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.
- Stoleroff, A., & Pereira, I. (2009). A Reforma da Carreira Docente e a conflitualidade profissional: Análise da mobilização dos professores e de discursos sindicais. In Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia & Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES/ISCTE) (Eds.), *Actas do Encontro: Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*, 23 e 24 de Janeiro, (2ª ed.) (vol. I – Comunicações, pp. 164-187). Lisboa. [publicação electrónica]
- Strike, K. (1990). The ethics of educational evaluation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 356-373). London: SAGE.

- Stronge, J., & Tucker, P. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont: Eye on Education.
- Stronge, J. (2006) (Ed.). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice* (2^a ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Stufflebeam, D., & Sanders, J. (1990). Using the personnel evaluation standards to improve teacher evaluation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 416-428). London: SAGE.
- Talbert, J., & McLaughlin, M. (1996). Teacher professionalism in local school contexts. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher's professional lives* (pp. 127-153). London: Palmer Press.
- Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In S. Stöer, L. Cortesão, & J. A. Correia (Eds.), *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à "educação" da crise* (pp. 125-161). Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2004). Um estudo europeu sobre os professores: Atractividade, perfil e conteúdo ocupacional da profissão docente. In A. Adão & E. Martins (Eds.), *Os professores: Identidades (re)construídas* (pp. 61-70). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Teodoro, A. (2008). No fio da navalha: As tecnologias políticas de reforma e a luta pela fabricação da alma dos professores. In J. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Trabalho docente e organizações educativas* (pp. 29-37). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Torres Santomé, J. (2004). Novas políticas de vigilância e recentralização do poder e controlo em educação. *Currículo sem fronteiras*, 4(1), 22-34.
- Torres Santomé, J. (2006). *A desmotivação dos professores* (J. Paraskeva & I. Vasconcelos, Trans.). Mangualde: Edições Pedago.
- Tucker, P., & Stronge, J. (2007). *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos* (Phala, Trad.). Porto: ASA.
- van Dijk, T. (2001). Critical Discourse Analysis. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 352-371). Oxford: Blackwell.

- Ventura, A. (2008, Novembro). *Governança e avaliação: alunos, professores e escolas*. Comunicação apresentada no III Colóquio de Sociologia da Educação e Administração Educacional: Governança e Políticas de Educação – Actores, Contextos e Práticas, 21 e 22 de Novembro, Braga.
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-18.
- Weiler, H. (1999). Perspectivas comparadas em descentralização educativa. In M. Sarmiento (Ed.), *Autonomia da escola: Políticas e práticas* (A. Rodrigues *et al.*, Trans.) (pp. 157-190). Porto: ASA.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winer, D. (2003). *What makes a weblog a weblog?* Retirado em Fevereiro 15, 2009, de <http://blogs.law.harvard.edu/whatmakesaweblogaweblog.html>
- Wise, A., & Gendler, T. (1990). Governance issues in the evaluation of elementary and secondary schoolteachers. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 374-389). London: SAGE.
- Wodak, R., & Meyer, M. (Eds.) (2001). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage.
- Wolton, D. (2001). Pensar a internet. *Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia*, 1(15), 24-28. Retirado em Fevereiro 24, 2009 de <http://revcom.portcom.intercom.org.br/index.php/famecos/article/view/280/213>

Legislação consultada:

- Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto.
- Decreto-Lei 7/2003, de 15 de Janeiro.
- Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro.
- Decreto-Lei 35/2007, de 15 de Fevereiro.
- Decreto-Lei 200/2007, de 22 de Maio.
- Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril.
- Decreto-Lei 144/2008, de 28 de Julho.
- Decreto Regulamentar 14/92, de 4 de Julho.
- Decreto Regulamentar 11/98, de 15 de Maio.
- Decreto Regulamentar 12/2000, de 29 de Agosto.

Decreto Regulamentar 32/2007, de 29 de Março.
Decreto Regulamentar 2/2008, de 10 de Janeiro.
Decreto Regulamentar 4/2008, de 5 de Fevereiro.
Decreto Regulamentar 11/2008, de 23 de Maio.
Decreto Regulamentar 1-A/2009, de 5 de Janeiro.
Despacho 9780/2006, de 4 de Maio.
Despacho 13599/2006, de 28 de Junho.
Despacho 23731/2006, de 21 de Novembro.
Despacho 13459/2008, de 14 de Maio.
Despacho 16872/2008, de 23 de Junho.
Despacho 19117/2008, de 17 de Julho.
Despacho 20131/2008, de 30 de Julho.
Despacho 31996/2008, de 16 de Dezembro.
Despacho 32047/2008, de 16 de Dezembro.
Despacho 32048/2008, de 16 de Dezembro.
Despacho 3006/2009, de 23 de Janeiro.
Lei 46/86, de 14 de Outubro.
Lei 31/2002, de 20 de Dezembro.
Lei 53/2006, de 7 de Dezembro.
Lei 66-B/2007, de 28 de Dezembro.
Lei 59/2008, de 11 de Setembro.
Portaria 1260/2007, de 26 de Setembro.
Resolução do Conselho de Ministros 137/2007, de 18 de Setembro.

